



CENTRO INTERNACIONAL DE ESTUDOS
DE DOUTORAMENTO E AVANZADOS
DA USC (CIEDUS)

TESIS DOCTORAL

**APRENDIZAJE-SERVICIO Y
RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL
ALUMNADO UNIVERSITARIO.
LA EVALUACIÓN DE UN
PROGRAMA**

Ígor Mella Núñez

ESCUELA DE DOCTORADO INTERNACIONAL
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA

2019



Esta tesis doctoral es el resultado de la investigación llevada a cabo por el autor, gracias a la concesión de una Ayuda para Contratos Predoctorales para la Formación de Doctores (2014) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, cofinanciada por el FSE (BOE 08/09/2014)



DECLARACIÓN DEL AUTOR DE LA TESIS

Aprendizaje-servicio y rendimiento académico del alumnado universitario. La evaluación de un programa

D. Ígor Mella Núñez

Presento mi tesis, siguiendo el procedimiento adecuado al Reglamento, y declaro que:

- 1) *La tesis abarca los resultados de la elaboración de mi trabajo.*
- 2) *En su caso, en la tesis se hace referencia a las colaboraciones que tuvo este trabajo.*
- 3) *La tesis es la versión definitiva presentada para su defensa y coincide con la versión enviada en formato electrónico.*
- 4) *Confirmando que la tesis no incurre en ningún tipo de plagio de otros autores ni de trabajos presentados por mí para la obtención de otros títulos.*

En Santiago de Compostela, 8 de julio de 2019

Fdo. Ígor Mella Núñez





AUTORIZACIÓN DE LOS DIRECTORES DE LA TESIS

**Aprendizaje-servicio y rendimiento académico del alumnado
universitario. La evaluación de un programa**

D. Miguel A. Santos Rego
Dña. Mar Lorenzo Moledo

INFORMAN:

*Que la presente tesis se corresponde con el trabajo realizado por D. **Ígor Mella Núñez**, bajo nuestra dirección, y autorizamos su presentación, considerando que reúne los requisitos exigidos en el Reglamento de Estudios de Doctorado de la USC, y que como directores de esta no incurre en las causas de abstención establecidas en la Ley 40/2015.*

En Santiago de Compostela, 8 de julio de 2019

Fdo. Miguel A. Santos Rego

Fdo. Mar Lorenzo Moledo



AGRADECIMIENTOS

Quiero destinar las primeras palabras a reconocer a todas aquellas personas que han estado presentes durante los cinco años de realización de esta tesis doctoral. Gracias a ellas he encontrado las fuerzas necesarias para elaborar el trabajo que aquí presentamos y que, por tanto, también es el resultado de su apoyo y su cariño.

En primer lugar, quiero mostrar mi agradecimiento a mis directores de tesis, los profesores Miguel A. Santos Rego y Mar Lorenzo Moledo. Os agradezco la confianza y el haberme dado la oportunidad de acceder al mundo de la investigación educativa de vuestra mano, así como todo el ánimo y apoyo incondicional que me ofrecisteis. Es todo un orgullo haber podido compartir esta tesis con vosotros.

A las Facultades de Ciencias de la Educación de Santiago y de Formación del Profesorado de Lugo. Agradezco el esfuerzo y compromiso con la calidad docente de todos los profesores que os habéis “aventurado” al aprendizaje-servicio y que tan amablemente aceptasteis colaborar en el trabajo. Gracias también a todos los estudiantes implicados (los auténticos protagonistas de esta investigación) por haber demostrado, con tanta ilusión y ganas, todo lo que tenéis que ofrecerle a la sociedad.

A todos los miembros del Grupo de Investigación ESCULCA. Gracias por haber compartido conmigo vuestra profesionalidad y humanismo. En especial a los compañeros que tuve en el despacho 28 (Cris, Sote, Ainhoa, Jesús, Ana, Gabriela, Jessica, Leticia y Anaïs). Vuestro cariño y vuestra ayuda me han empujado hacia delante en los momentos más difíciles.

A mis amigos, “*os de sempre*”, por toda una vida juntos. Porque, sin vosotros saberlo, cada regreso a Lugo supuso una dosis de realidad y una inyección de energía.

A la gente del *Community Knowledge Initiative* de la *National University of Ireland, Galway*, por todo el calor que me disteis en el frío y lluvioso otoño irlandés que compartí con vosotros. Gracias por vuestra hospitalidad y por enseñarme tanto.

A mi familia, por ser mi piedra angular. A mi madre y mi padre, Pili y Jose, por vuestra confianza y el esfuerzo para traerme hasta aquí y convertirme en quien soy ahora. A mi hermano, Aitor, por haber sido un referente en mi vida desde que tengo memoria. A mi abuela, Pierina, por la fuerza que me transmite el sentir tu orgullo.

Gracias a todos por haber formado parte de este trabajo.



Las virtudes, en cambio, las adquirimos ejercitándonos primero en ellas, como pasa también en las artes y oficios. Todo lo que hemos de hacer después de haberlo aprendido, lo aprenderemos haciéndolo, como, por ejemplo, llegamos a ser arquitectos construyendo, y citaristas tañendo la cítara. Y de igual manera nos hacemos justos practicando actos de justicia, y temperantes haciendo actos de templanza, y valientes ejercitando actos de valentía.

Aristóteles

El único modo de preparar para la vida social es sumergirle en la vida social. Formar hábitos de utilidad y eficacia social, aparte de toda necesidad y motivo social directo, y aparte de toda situación social existente, es lo mismo que enseñar al niño a nadar mediante movimientos realizados fuera del agua.

John Dewey

El hombre no puede vivir sin reaccionar ante el aspecto primerizo de su contorno o mundo, forjándose una interpretación intelectual de él y de su posible conducta en él.

José Ortega y Gasset



APRENDIZAJE-SERVICIO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO. LA EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA

RESUMEN

El origen de esta tesis doctoral se sitúa en la importancia que tiene conocer el modo en que los procesos de innovación pedagógica en la universidad pueden incidir en el desempeño de los estudiantes. En concreto, se presta atención al potencial que a este respecto presenta la metodología del aprendizaje-servicio (ApS). Así pues, el objetivo principal de la investigación ha consistido en evaluar la eficacia del aprendizaje-servicio pensando en mejorar el rendimiento académico del alumnado de titulaciones de Educación de la Universidade de Santiago de Compostela. Siguiendo un diseño cuasiexperimental (pretest-postest), se compara a los alumnos participantes en acciones de ApS con los que siguen una vía formativa más convencional, estando conformada la muestra finalmente por un total de 336 sujetos (188 en el grupo experimental y 148 en el control). El estudio asume un enfoque metodológico mixto en el que, haciendo uso de instrumentos cuantitativos y cualitativos, se analiza la información procedente de estudiantes (ApS y no ApS), así como de los profesores coordinadores de los proyectos evaluados. Los resultados dan cuenta de variables en las que se constatan diferencias favorables a quienes se implican en aprendizaje-servicio, así como de una elevada satisfacción de docentes y discentes. Entre las conclusiones, destacamos la necesidad de mayores soportes desde la institución a fin de minimizar las dificultades que supone un enfoque sostenible de la metodología, junto a la importancia de optimizar los procesos de evaluación si realmente aspiramos a la puesta en valor de sus auténticas fortalezas para revigorizar la educación superior, cuidando de que el aprendizaje contribuya al desarrollo personal y al progreso social.

Palabras clave: Aprendizaje-servicio; rendimiento académico; educación superior; ciencias de la educación; evaluación.

APRENDIZAXE-SERVIZO E RENDEMENTO ACADÉMICO DO ALUMNADO UNIVERSITARIO. A AVALIACIÓN DUN PROGRAMA

RESUMO

A orixe desta tese de doutoramento sitúase na importancia que ten coñecer o modo no que os procesos de innovación pedagóxica na universidade poden incidir no desempeño dos estudantes. En concreto, préstase atención ao potencial que a este respecto presenta a metodoloxía da aprendizaxe-servizo (ApS). Así pois, o obxectivo principal da investigación consistiu en avaliar a eficacia da aprendizaxe-servizo pensando en mellorar o rendemento académico do alumnado das titulacións de Educación da Universidade de Santiago de Compostela. Seguindo un deseño cuasiexperimental (pretest-postest), compárase aos alumnos participantes en accións de ApS cos que seguen unha vía formativa máis convencional, estando conformada a mostra finalmente por un total de 336 suxeitos (188 no grupo experimental e 148 no control). O estudo asume un enfoque metodolóxico mixto no que, facendo uso de instrumentos cuantitativos e cualitativos, analízase a información procedente de estudantes (ApS e non ApS), así como dos profesores coordinadores dos proxectos avaliados. Os resultados dan conta de variables nas que se constatan diferencias favorables a quen se implica en aprendizaxe-servizo, así como dunha elevada satisfacción de docentes e discentes. Entre as conclusións, destacamos a necesidade de maiores soportes desde a institución a fin de minimizar as dificultades que supón un enfoque sostible da metodoloxía, xunto á importancia de optimizar os procesos de avaliación se realmente aspiramos á posta en valor das súas auténticas fortalezas para revigorizar a educación superior, coidando de que a aprendizaxe contribúa ao desenvolvemento persoal e ao progreso social.

Palabras chave: Aprendizaxe-servizo; rendemento académico; educación superior; ciencias da educación; avaliación.

SERVICE-LEARNING AND ACADEMIC ACHIEVEMENT OF UNIVERSITY STUDENTS. AN EVALUATION PROGRAM

ABSTRACT

The origin of this doctoral thesis is the importance of recognizing how the academic achievement of students can be affected by pedagogical innovation in the university. In particular, attention is paid to the potential of the service-learning methodology (SL) in this sense. Thus, the main objective of the research has been to evaluate the service-learning effectiveness regarding the improvement of the academic performance of the students of Education degrees at the *Universidade de Santiago de Compostela*. A quasi-experimental design (pretest-posttest) was followed, comparing participants in SL with those students who follow a more conventional training path. Finally, the sample is composed of 336 subjects (188 in the experimental group and 148 in the control one). The study assumes a mixed methodological approach, so quantitative and qualitative instruments are used. In this sense, information from students (SL and non SL) and from the coordinating professors of the courses was analysed. The results reveal variables in which favourable differences are observed for those involved in service-learning, as well as high satisfaction of teachers and students. Among the conclusions, the need for greater support from the institution in order to minimize the difficulties of a sustainable approach of this methodology is highlighted. Furthermore, it is verified the importance of optimizing the evaluation processes if we really aspire to enhance the authentic strengths of SL in order to reinvigorate the higher education, taking care that learning contributes to personal development and social progress.

Keywords: Service-learning; academic achievement; higher education; educational sciences; evaluation.



ÍNDICE





ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	27
CAPÍTULO 1. LA UNIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI	35
1.1. Introducción	35
1.2. Universidad y sociedad del conocimiento	38
1.3. La educación superior en el marco de la convergencia europea.....	47
1.3.1. Revisión de la normativa europea	49
1.3.2. La convergencia europea en España	55
1.3.3. Implicaciones del proceso de Bolonia.....	58
1.4. Los procesos de innovación metodológica docente.....	64
1.4.1. El enfoque por competencias	72
1.4.2. El profesorado universitario ante la innovación.....	79
1.5. Dimensión social de la universidad. La Responsabilidad Social Universitaria...	86
CAPÍTULO 2. EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN EL PANORAMA	
EDUCATIVO ACTUAL.....	101
2.1. Introducción	101
2.2. Aproximación teórica al aprendizaje-servicio	104
2.2.1. La necesidad de una definición propia	105
2.2.2. Concepto de aprendizaje-servicio y definición	111
2.3. Referentes teóricos y bases pedagógicas	120
2.3.1. John Dewey y el pragmatismo americano.....	120
2.3.2. La educación experiencial	129
2.4. Origen y desarrollo histórico del aprendizaje-servicio	137
2.4.1. El caso de Europa y España. Una llegada tardía	144

2.5. El aprendizaje-servicio en una sociedad global y tecnológica.....	153
2.5.1. Aprendizaje-servicio internacional	153
2.5.2. Aprendizaje-servicio electrónico.....	164
CAPÍTULO 3. EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA EDUCACIÓN	
SUPERIOR	177
3.1. Introducción	177
3.2. Aprendizaje-servicio y nuevo modelo de universidad.....	180
3.3. La institucionalización del aprendizaje-servicio en la educación superior.....	190
3.3.1. El proceso de institucionalización en la USC	207
3.4. Diseño e implementación de proyectos de ApS en la universidad	217
3.4.1. Pasos previos a la introducción de un proyecto de ApS	217
3.4.2. Etapas en el transcurso de un proyecto de ApS	223
3.4.3. Criterios para la calidad de las experiencias	230
3.4.4. La reflexión en los proyectos de ApS	239
3.4.5. Los procesos evaluativos en el aprendizaje-servicio	250
3.5. El aprendizaje-servicio en las titulaciones de ciencias de la educación	260
CAPÍTULO 4. LOS RESULTADOS DE LOS PROYECTOS DE APS	269
4.1. Introducción	269
4.2. El aprendizaje ético y cívico-social en la universidad	272
4.2.1. Resultados cívico-sociales del aprendizaje-servicio	281
4.3. Aprendizaje y rendimiento académico en la universidad	289
4.3.1. El impacto académico del aprendizaje-servicio	297
4.4. Las competencias profesionales en la educación superior.....	312
4.4.1. Aprendizaje-servicio y desarrollo de competencias sociolaborales	317
4.5. Las consecuencias del aprendizaje-servicio en el profesorado.....	324
4.6. La huella del aprendizaje-servicio en la comunidad.....	330

CAPÍTULO 5. LA DIMENSIÓN EMPÍRICA DEL ESTUDIO	341
5.1. Contextualización	341
5.2. Objetivos generales y específicos	351
5.3. Método	352
5.4. Fases del proceso	355
5.5. Procedimiento	357
5.5.1. Participantes	357
5.5.1.1. Proyecto “Pedagogía Intercultural y Aprendizaje-Servicio (PEINAS)”	359
5.5.1.2. Proyecto “Cuentos y maquetas para compartir”	361
5.5.1.3. Proyecto “Taller de iniciación musical”	362
5.5.1.4. Proyecto “EDUCO: Educación Social e Intervención Comunitaria” ...	363
5.5.1.5. Proyecto “Observando los parques infantiles de la ciudad de Santiago de Compostela”	365
5.5.1.6. Proyecto “Expresión Corporal y Aprendizaje-Servicio (EXCORAS)” ...	366
5.5.1.7. Proyecto “Jugando con las palabras”	367
5.5.2. Descripción de los instrumentos de investigación	368
5.5.2.1. Justificación y análisis del CUCOCSA	370
5.5.2.2. Justificación y análisis del cuestionario para la evaluación final de los proyectos	382
5.5.2.3. Justificación y análisis de la entrevista al profesorado	383
5.5.3. Procedimiento de aplicación de los instrumentos	385
5.5.4. Codificación y análisis de los datos	387
CAPÍTULO 6. APS Y DESEMPEÑO ACADÉMICO EN LA UNIVERSIDAD. UN ESTUDIO CUASIEXPERIMENTAL EN LAS TITULACIONES DE EDUCACIÓN DE LA USC	391
6.1. Las bases del estudio cuasiexperimental	391

6.2. Las evidencias de los efectos del ApS en el rendimiento académico	393
6.2.1. Visión y percepción de los estudiantes hacia la formación universitaria....	394
6.2.2. Nivel de compromiso y participación social del alumnado	396
6.2.3. Desarrollo de competencias cívico-sociales.....	397
6.2.4. Niveles de autoeficacia general y académica	399
6.2.5. Diferencias en función del perfil de alumnos participantes en ApS	400
6.2.6. Satisfacción de los estudiantes con los proyectos de ApS	407
6.3. La visión del profesorado sobre el potencial académico del ApS	415
6.4. Discusión	430
CONCLUSIONES	449
CONCLUSIONS.....	461
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	473
ANEXO I.....	527
ANEXO II.....	535
ANEXO III.....	541

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Características del modelo centrado en la enseñanza vs modelo centrado en el aprendizaje	72
Tabla 2.	Características de las competencias.....	74
Tabla 3.	Competencias genéricas según el Proyecto Tuning.....	77
Tabla 4.	Ámbitos de actuación de la innovación social universitaria.....	96
Tabla 5.	Tareas de un proyecto de ApS y TIC.....	165
Tabla 6.	Niveles de compromiso hacia el servicio por factores organizacionales ..	202
Tabla 7.	Dimensiones y componentes para evaluar la institucionalización del ApS en la universidad	203
Tabla 8.	Plan de acción del ApS en la USC	209
Tabla 9.	Instrumentos de evaluación para proyectos de ApS en la USC	217
Tabla 10.	Etapas y fases de un proyecto de ApS	227
Tabla 11.	Tasas de rendimiento, éxito y evaluación en Grado y Máster (2016-2017).....	294
Tabla 12.	Dimensiones de impacto del aprendizaje-servicio	301
Tabla 13.	Competencias clave para la empleabilidad de la OIT	316
Tabla 14.	Competencias que pueden desarrollarse por medio del ApS.....	321
Tabla 15.	Motivaciones del profesorado hacia el ApS	325
Tabla 16.	Estudios sobre aprendizaje-servicio y rendimiento académico en la universidad.....	343
Tabla 17.	Secuencia del estudio cuasiexperimental.....	353
Tabla 18.	Muestra del CUCOCSA y el diferencial semántico	358
Tabla 19.	Relación entre instrumentos y objetivos de investigación.....	369
Tabla 20.	Matriz de Componentes Rotados de la Escala 1	373

Tabla 21.	Indicadores de bondad de ajuste del modelo de la Escala 1	374
Tabla 22.	Matriz de Componentes Rotados de la Escala 2.....	375
Tabla 23.	Matriz de Componentes Rotados de la Escala 3.....	376
Tabla 24.	Indicadores de bondad de ajuste del modelo de la Escala 3	378
Tabla 25.	Matriz de Componentes Rotados de la Escala 4.....	379
Tabla 26.	Indicadores de bondad de ajuste del modelo de la Escala 4	381
Tabla 27.	Dimensiones y variables del CUCOCSA	381
Tabla 28.	Cuestiones abordadas en la entrevista al profesorado	385
Tabla 29.	Diferencias pretest-postest del Grupo Experimental en la percepción de la formación universitaria	394
Tabla 30.	Diferencias pretest-postest del Grupo Control en la percepción de la formación universitaria.....	395
Tabla 31.	Diferencias entre el GE y el GC en la percepción de la formación universitaria (postest).....	396
Tabla 32.	Diferencias pretest-postest del Grupo Experimental en participación social.....	396
Tabla 33.	Diferencias pretest-postest del Grupo Control en participación social	396
Tabla 34.	Diferencias entre el GE y el GC en participación social (postest)	397
Tabla 35.	Diferencias pretest-postest del Grupo Experimental en las competencias cívico-sociales.....	397
Tabla 36.	Diferencias pretest-postest del Grupo Control en las competencias cívico-sociales.....	398
Tabla 37.	Diferencias entre el GE y el GC en las competencias cívico-sociales (postest)	398
Tabla 38.	Diferencias pretest-postest del Grupo Experimental en autoeficacia	399
Tabla 39.	Diferencias pretest-postest del Grupo Control en autoeficacia	399
Tabla 40.	Diferencias entre el GE y el GC en autoeficacia (postest)	399
Tabla 41.	Medias del Grupo Experimental en función del sexo (postest).....	400

Tabla 42.	Diferencias en el Grupo Experimental en función del sexo (postest)	401
Tabla 43.	Medias del Grupo Experimental en función del ciclo (postest)	402
Tabla 44.	Diferencias en el Grupo Experimental en función del ciclo (postest)	402
Tabla 45.	Medias del Grupo Experimental en función de la obligatoriedad/voluntariedad del proyecto (postest)	403
Tabla 46.	Diferencias en el Grupo Experimental en función de la obligatoriedad/voluntariedad del proyecto (postest)	404
Tabla 47.	Medias del Grupo Experimental en función de la participación previa en actividades de servicio promovidas por la universidad (postest)	405
Tabla 48.	Diferencias en el Grupo Experimental en función de la participación previa en actividades de servicio promovidas por la universidad (postest)	405
Tabla 49.	Medias del Grupo Experimental en función de la titulación en el factor Participación Social (postest)	406
Tabla 50.	Satisfacción general con los proyectos de ApS	408
Tabla 51.	Satisfacción con las actividades del proyecto en relación con la materia....	409
Tabla 52.	Satisfacción con el servicio realizado.....	410
Tabla 53.	Satisfacción con los aprendizajes adquiridos	411
Tabla 54.	Satisfacción con la implicación del profesorado	412
Tabla 55.	Satisfacción con la implicación del socio comunitario.....	413
Tabla 56.	Satisfacción con la propia implicación (estudiantes).....	414

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Tipos de prácticas educativas experienciales	116
Figura 2.	Fases del proceso de investigación	356
Figura 3.	Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala 1	374
Figura 4.	Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala 3	378
Figura 5.	Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala 4	380

Figura 6.	Satisfacción general con los proyectos de ApS	408
Figura 7.	Satisfacción con las actividades del proyecto en relación con la materia....	410
Figura 8.	Satisfacción con el servicio realizado	411
Figura 9.	Satisfacción con los aprendizajes adquiridos	411
Figura 10.	Satisfacción con la implicación del profesorado	412
Figura 11.	Satisfacción con la implicación del socio comunitario.....	413
Figura 12.	Satisfacción con la propia implicación (estudiantes).....	414
Figura 13.	Términos más frecuentes en el discurso del profesorado	415



INTRODUCCIÓN





INTRODUCCIÓN

La presente tesis doctoral tiene que ver con la necesidad de analizar rigurosamente las implicaciones que se derivan de la implementación de iniciativas metodológicas innovadoras en la educación superior. En concreto, queremos evaluar los efectos que tiene el aprendizaje-servicio (ApS), una estrategia educativa en creciente expansión en la universidad española, sobre una serie de variables estrechamente vinculadas con los niveles de desempeño académico. A tales efectos, centramos nuestro estudio en los proyectos de aprendizaje-servicio desarrollados en las titulaciones de educación de la Universidade de Santiago de Compostela (USC) en el curso 2016-2017. El abordaje de la tarea se ha beneficiado del proyecto de I+D+i “Aprendizaje-servicio e innovación en la universidad. Un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes” (EDU2013-41687-R), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (actual Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades).

La literatura existente a propósito de la metodología de aprendizaje-servicio ha ido poniendo de relieve sus bondades, reflejando también el interés despertado por el tema. Sin olvidar que ha sido en los Estados Unidos de América donde mayor atención se le ha prestado, pues fue en el país anglosajón donde esta metodología dio sus primeros pasos, considerando el pragmatismo y, en especial, las ideas de John Dewey. En Europa, y concretamente en España, la atención que ha despertado este tópico ha ido creciendo de modo notorio en los últimos años, por más que no hayan proliferado los análisis rigurosos, esto es, los estudios de carácter experimental capaces de dar cuenta con solvencia de los resultados de esta herramienta, sobre todo en términos de aprendizaje.

El aprendizaje-servicio se configura como una metodología que, tal y como refleja su propia nominación, apunta hacia el desarrollo del alumnado desde un punto de vista integral, y no solamente técnico. Por ello, parece que su aportación más clara es su estrecha relación con la realidad comunitaria y sus necesidades, lo que contribuye a

ampliar los aprendizajes de los estudiantes en tanto que los proyecta en un marco cívico y social. Pero no por ello debemos olvidar su potencial para la mejora académica, pues también en ese ámbito ha de marcar diferencias.

Se trata, entonces, de una metodología que permite empapar de contenido y alcance social al aprendizaje universitario y que, además, puede suponer un revulsivo al fracaso académico en este nivel. Algunas pruebas en esa dirección ya las ha mostrado en el contexto norteamericano. Desde luego, es una herramienta que casa suficientemente con las transformaciones pedagógicas derivadas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), especialmente en lo que tiene que ver con los procesos de innovación metodológica, la potenciación del aprendizaje autónomo y activo, y la dimensión social del aprendizaje.

El ajuste del aprendizaje-servicio en relación con las reformulaciones derivadas del proceso de Bolonia fue también percibido por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), que en el año 2015 ya recogió en un documento técnico una serie de indicaciones y recomendaciones para apoyar la institucionalización del ApS en la universidad.

Naturalmente, intentar describir las relaciones existentes entre el ApS y el rendimiento del alumnado universitario no es una tarea sencilla. El potencial de esta metodología no reside en las posibilidades que puede suponer como resorte para alcanzar lo que se entiende por resultados de aprendizaje al amparo de sistemas de evaluación tradicionales, tales como la memorización o la acumulación de contenidos. Más bien, se trata de un proceso formativo en el que la reflexión y el papel activo del alumno juegan un papel principal, y donde el desempeño del estudiantado se ve afectado a través de los cambios producidos en una serie de variables mediadoras.

Hay que tener en cuenta que el aterrizaje del aprendizaje-servicio en España no está siendo precisamente homogéneo y que, si bien se extiende ya a la práctica totalidad de titulaciones y áreas, tal vez sea en las Facultades de Educación donde, por proximidad académica, el desarrollo primigenio ha sido más destacable. Parece lógico, entonces, que la aparición y expansión de experiencias de ApS en este ámbito ha de buscar sustento en la demostración empírica de los procesos y los resultados que se obtienen.

La introducción de una nueva metodología en un contexto universitario concreto requiere de los análisis pertinentes que permitan conocer sus debilidades y fortalezas.

No llega con saber lo que en otros países, y en sus respectivos sistemas, se ha manifestado, sino que se necesitan estudios propios que documenten lo que está suponiendo, en nuestro caso, la utilización del aprendizaje-servicio en la universidad española.

Sin embargo, no han abundado los intentos de articular empíricamente tal realidad en nuestro país. Sí contamos con un bagaje teórico que tenemos como base epistémica de lo que puede entenderse por ApS en España. Pero las iniciativas investigadoras que hayan explicitado resultados inequívocos han sido bastante escasas. La mayoría de trabajos que han servido para ir adelante con la tesis doctoral proceden de los Estados Unidos, lo que exige cautela en su tratamiento y traslado a un entorno universitario distinto.

Además, dentro del ámbito de la educación superior, el rendimiento académico es una de las variables que mayor atención y desconcierto ha despertado, en especial en lo referido a su evaluación y medición. Más complejo, si cabe, se presenta el panorama cuando hablamos de procesos de innovación metodológica que se alejan de los estándares clásicos. Pero, incluso así, no son muchos los esfuerzos que se han dispuesto desde los niveles institucionales para demostrar el modo en que se produce el aprendizaje académico en la universidad, cuestión a la que tampoco es ajeno el aprendizaje-servicio.

Evidentemente, disponemos de los datos que nos ofrece anualmente el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (anteriormente el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte), a raíz de indicadores que se miden en función de créditos. Este tipo de informes, así como los propios de cada institución, toman una visión del rendimiento académico basado solamente en los resultados finales. No obstante, se trata de un fenómeno que no debe ser reducido en exclusiva a la superación o no de los créditos de una asignatura, merced a la consecución de una nota media. Son muchos los factores que determinan situaciones de éxito o de fracaso en una asignatura, por lo cual es importante fortalecer la investigación que permita desentrañarlos para su oportuna gestión optimizadora.

Por ello, deseamos insistir en la importancia de pensar acerca de los vínculos entre el desempeño académico de los discentes universitarios y estas variables mediadoras. Entre ellas, destacamos la motivación de los estudiantes, la autoestima y su sentimiento de autoeficacia, el compromiso y la conducta prosocial, o la satisfacción con la

formación recibida en la universidad. En las posibles relaciones existentes entre el aprendizaje-servicio y tales variables, entre otras, es donde situamos el eje de nuestra investigación.

Es así como sentamos las bases de la tesis doctoral. Comenzamos con una profunda revisión bibliográfica de carácter internacional y la definición del objeto de estudio, procediendo desde ahí con el diseño. El objetivo principal no ha sido otro que evaluar la eficacia del aprendizaje-servicio para mejorar el desempeño académico del alumnado de educación de la USC. Para ello hemos recogido información de estudiantes que participan en ApS, de los compañeros que siguen la metodología habitual y de los profesores coordinadores de las experiencias.

Se propuso un diseño cuasiexperimental que, además de un cuestionario como instrumento principal, ha incluido la aplicación de más instrumentos, tanto cuantitativos como cualitativos, y el correspondiente análisis de datos, lo que dota al estudio de un enfoque mixto. Creemos que las conclusiones obtenidas arrojan luz sobre el objeto de estudio y ofrecen una base empírica para un desarrollo estable del ApS en la universidad, a la vez que nos invitan a plantear posibles trabajos y vías de investigación para el futuro, susceptibles de profundizar en un tema que es de interés estratégico para la institución.

La estructura se ha pensado desde dos partes diferenciadas, aunque interdependientes. La primera aborda el marco teórico y conceptual en el que se apoya el trabajo, y la segunda se refiere al estudio empírico. Ambas marcan la consistencia y continuidad formal desde los seis capítulos en los que se ha ordenado la tesis.

La parte primera abarca cuatro capítulos. Se inicia con el abordaje de lo que está pasando en la universidad, sobre todo en lo que tiene que ver con su papel en la actual sociedad del conocimiento, la correspondiente respuesta que se articula con la creación del EEES, los procesos de innovación metodológica derivados de esta coyuntura, y la responsabilidad social que define a las instituciones de educación superior. Este es el contexto universitario en el que justificamos la pertinencia del ApS. Así, continuamos en el segundo de los capítulos realizando una aproximación epistemológica e histórica al aprendizaje-servicio, así como a las posibilidades que presenta en una sociedad de corte global y tecnológica. Llegados al tercer capítulo abordamos la adaptabilidad de esta metodología al nivel universitario, los consecuentes procesos de institucionalización que se deben articular, los principios que rigen su práctica y el

modo en que puede caracterizarse su introducción en las titulaciones de ciencias de la educación. Concluimos el marco teórico con un cuarto capítulo en el que prestamos atención a los resultados que parecen derivarse de la introducción del ApS para estudiantes (en términos cívicos, académicos y profesionales), profesores y comunidad.

La segunda parte, que se identifica en los capítulos cinco y seis, es la propiamente empírica. Así pues, en el quinto se contextualiza y justifica el estudio, definimos los objetivos generales y específicos, y presentamos el enfoque que nos ha parecido más propicio. Por su parte, el capítulo seis incluye el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos que se recogieron de estudiantes participantes en ApS, de los compañeros que siguen los procedimientos tradicionales, así como de los profesores que coordinan los proyectos. Como resultado, tras la sucesión capitular que acabamos de resumir, presentamos las conclusiones principales que se derivan de nuestra investigación.

En definitiva, damos inicio a un estudio soportado por un marco teórico riguroso y con un anclaje epistémico sólido. Lo hacemos a sabiendas de la seriedad que exige cualquier intento de hacer un buen análisis de la educación superior, más aún cuando lo que se pretende es optimizar el alcance social de las instituciones universitarias, estrechando vínculos con la comunidad, y tratando de reconocer las posibles ganancias académicas de estas iniciativas. Lo que sigue es el resultado de cinco años de trabajo, cuyo anhelo y pretensión ha sido la de buscar y analizar datos, esto es, la de someter a escrutinio empírico la expansión del ApS en nuestro país. Apuntando algunas respuestas y favoreciendo muchos más interrogantes.



CAPÍTULO 1





CAPÍTULO 1. LA UNIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI

1.1. INTRODUCCIÓN

En occidente la universidad se configura, con el permiso de la Iglesia, como una de las instituciones sociales con una trayectoria continuada más prolongada. Por ello, para definirla en función de sus rasgos pedagógicos, sociales y culturales, hemos de hacerlo atendiendo no solo a la dimensión geográfica y espacial, sino también al momento histórico al que nos refiramos, ya que en su dilatada existencia no se caracteriza precisamente por haber sido una institución fija e inalterable.

A lo largo de su historia, la universidad ha desempeñado un papel de valor incalculable como *alma mater* de los pueblos, al convertirse en la institución en la que salvaguardar cultura y conocimiento. Sin embargo, con el ocaso del anterior siglo y el advenimiento del actual, esta misión se ha ido transformando y dirigiendo hacia la búsqueda de una universidad convertida en fuente de conocimiento social por medio de la investigación que en ella se desarrolla, a fin de transmitir a su alumnado las competencias que le garanticen un adecuado desarrollo académico, personal y social.

La llegada del siglo XXI trajo consigo una suerte de cambios que, con naturaleza principalmente tecnológica, han derivado en vaivenes sociales y económicos sin precedentes. Y la universidad no es ajena a esta situación de cambios continuos y veloces, lo que la lleva a vivir uno de los momentos de transición más bruscos de su historia. Estamos, entonces, ante una nueva universidad que ha de dar respuesta a las necesidades de un incipiente modelo de organización social y que, además, se erige como pilar principal en el que apoyar la llamada sociedad del conocimiento (Santos Rego, 2016a).

La universidad de este nuevo siglo se ha encontrado con una serie de retos a los que ha de dar respuesta sin mayor dilación y que son, en gran parte, los que justifican la transformación institucional en la que se encuentra inmersa (Bolívar, 2012):

- La masificación del alumnado como consecuencia de una sociedad abierta que promueve la igualdad de oportunidades en el acceso a los estudios superiores. Si bien este es un triunfo de la actual sociedad democrática, el elevado número de alumnos, a todas luces heterogéneo, también ha traído consigo un descenso en determinados estándares de calidad.
- La creciente especialización de las titulaciones ofertadas y la competencia entre instituciones, tanto a nivel nacional como internacional.
- El constante incremento del control social sobre la calidad de los procesos que en la universidad tienen lugar y, por ende, de las agencias encargadas al efecto.
- La emergencia del aprendizaje a lo largo de la vida, así como el aprendizaje mediado por tecnologías (*e-learning*), lo que supone la incorporación de herramientas que posibilitan nuevas formas de aprender y de actualización permanente.
- La aparición de desafíos insólitos para el profesorado universitario, que ha de enfrentarse a los retos anteriores además de promover aprendizajes significativos en su alumnado, lo que conlleva un cambio sin precedentes en la cultura docente.

Por tanto, este primer capítulo se plantea como un acercamiento al contexto incipiente, novedoso y desafiante, en el que se sitúa la universidad actual y al rol que esta debe desempeñar. Lo haremos atendiendo a las tres funciones principales que se le otorgan, y que en el vigente entramado social han ido reformulándose (Ortega, 2006).

Primeramente, nos encontramos con la *función docente*, pues la misión esencial de la universidad siempre ha sido formar ciudadanos altamente cualificados, atendiendo a una dimensión cultural y humanista, pero también científica y técnica. No obstante, sin olvidar esta directriz tradicional, en la actualidad también se enfoca al desarrollo de las principales competencias demandadas por el mercado de trabajo, lo que exige un cambio en el enfoque metodológico.

En segundo lugar, la *función investigadora*, que si bien es atribuible a la universidad desde una perspectiva histórica, ha sido en el siglo XX, con el fin de la era industrial y la irrupción de lo que hoy conocemos por sociedad del conocimiento, cuando ha ganado más peso. En este sentido, las instituciones de educación superior se convierten en centros de investigación en los que se crea y trasmite conocimiento, siempre orientado al avance de la sociedad.

Y, por fin, la *función social*. Como uno de los bienes sociales de mayor alcance, ha de detectar las necesidades, cambiantes y dinámicas, de su entorno social y trabajar en su resolución. No es de extrañar que el grado en que la universidad satisface las necesidades y expectativas de su sociedad y, por tanto, el impacto socioeconómico que de ella deriva, se adopte como indicador para hablar de cumplimiento eficaz de sus tareas. En definitiva, si la comunidad espera retribuciones visibles de sus acervos sociales y bienes públicos, caso claro en sectores como la sanidad y la educación, la universidad no puede ser ajena a esta demanda, teniendo en sus manos la posibilidad de erigirse como la institución que abandere el desarrollo y el avance de una sociedad más global y diversa que nunca.

En torno a las tres funciones estructurales presentadas, nos aproximamos a las características que definen a la universidad del siglo XXI, y en la que, por tanto, se sitúa nuestro estudio. Lo haremos centrándonos en cuatro de sus principales características, las cuales entendemos como los pilares en los que sustentar la pertinencia del aprendizaje-servicio en la educación superior.

En primer lugar, enfocaremos nuestro análisis hacia la sociedad del conocimiento. La entendemos como el contexto en el que se ubica la universidad en el momento actual, un contexto del que además es parte activa, bien contribuyendo a su definición, bien siendo afectada por el mismo. Sus dos funciones tradicionales, investigación y docencia, se ven reformuladas en este nuevo entorno social. La investigación pasa a ser el medio a través del cual generar el conocimiento que posteriormente se transmite a la sociedad y que, además, se configura como un activo determinante para el desarrollo y el crecimiento, no solo económico, sino social en términos generales. A su vez, la docencia se ve reconfigurada ante un cambio de modelo en el que ya no es importante la mera transmisión de información, sino la selección de la misma y su posterior conversión en conocimiento por parte del alumnado. Conocimiento que ha de ser acompañado por la adquisición de habilidades, actitudes y valores, y puesto al servicio de la sociedad.

En un segundo punto, describiremos la respuesta que la universidad europea está articulando frente al cambio de paradigma que la sociedad del conocimiento requiere: la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. Se busca que la universidad se represente como la institución central en el proceso de vertebración de una Europa basada en el conocimiento. Todo ello por medio de la armonización de los diversos

sistemas nacionales en aras a la mejora de la calidad de la cualificación en los titulados universitarios y su posterior impacto social, tanto en términos profesionales como de compromiso cívico.

A continuación, en un tercer momento, nos centraremos en el ineludible cambio pedagógico que se le exige a la educación superior. Ya desde el propio EEES se llama a la universidad a implementar metodologías centradas en el aprendizaje del alumnado. Esa será la directriz en torno a la cual formar a los estudiantes para una sociedad del conocimiento, por medio de la construcción de su propio aprendizaje en un proceso activo, y que no puede limitarse a la recepción de información. Observaremos, por tanto, como el EEES, entendido en sus orígenes como una reestructuración organizativa, ha terminado por impulsar una nueva cultura pedagógica en la universidad europea, lo que conlleva la aparición de procesos de innovación metodológica.

Y, en cuarto y último lugar, nos centraremos en la tercera misión de la universidad, la dimensión social. No estamos hablando exclusivamente de un centro de enseñanza e investigación, sino de una de las principales instituciones sociales en lo que a dinamización y construcción de ciudadanía se refiere. Por ello, todas sus actividades han de estar guiadas por un sentido de responsabilidad social, de tal modo que independientemente del ámbito de acción del que se trate, repercutan siempre en la mejora del bien común y se definan por su orientación humanista. Defenderemos un modelo de universidad en el que la docencia, la investigación, la extensión universitaria, la gobernanza o la innovación se gestionen con un claro componente de compromiso social.

1.2. UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

La universidad actual es el resultado de un proceso de constante transformación vivido desde las primeras instituciones académicas que florecieron por toda la Europa Medieval. No obstante, fue en el siglo XIX cuando, como respuesta a la coyuntura del momento, se produjo una reforma que dio lugar a la universidad moderna. Este proceso derivó en tres modelos de institución que, con el paso del tiempo, han ido confluyendo y dando lugar a la que hoy en día conocemos (Mora, 2004).

El primero de ellos es el *modelo alemán o humboldtiano*. La universidad se organizaba como un bien público y con profesores funcionarios. Los conocimientos que se transmitían no siempre respondían a las demandas sociales o profesionales, poniendo

el foco de atención en la investigación y en formar a personas con amplios conocimientos científicos que se conformasen como elemento de progreso para la sociedad.

En segundo lugar nos encontramos el *modelo francés o napoleónico*, en el que se concibe a la universidad como una institución al servicio del Estado, en la que se formaba a los profesionales que el sistema demandaba. Se trata, pues, de instituciones formadoras de funcionarios, escasamente orientadas a la sociedad.

El último de ellos es el *modelo anglosajón*. Tal vez el modelo con características más diferenciales, en el que la gestión privada es importante. El interés recae en la formación de los individuos, confiando en que una persona con una dilatada formación estaría capacitada para dar respuesta a las necesidades planteadas, bien desde las organizaciones empresariales, bien desde el propio Estado.

Observamos como la disposición de cada uno de estos modelos es bien diferenciada de los demás: un modelo con una orientación investigadora y científica, otro con una orientación profesional, y un tercer modelo orientado a una formación más humanista y liberal. Sin embargo, el avance de las instituciones de educación superior no ha discurrido por senderos separados, dando lugar más bien a nuevos organismos en los que se identifica un entrelazamiento de los tres modelos. Sin ir más lejos, las actuales universidades europeas son un buen ejemplo de esta amalgama, al confluir la orientación científica, profesional y liberal.

Pero no basta con identificar las características que la definen en la actualidad con los modelos históricos de universidad moderna. Y es que sin soslayar la transformación experimentada en el modelo de institución en aquel momento, cuando se dejó atrás la universidad medieval, en nuestros días estamos inmersos nuevamente en una situación de fuerte transición. A la universidad del siglo XXI le ha tocado enfrentarse a un nuevo modelo de organización social sin precedentes. Los avances tecnológicos, y el consecuente desarrollo exponencial de los procesos de comunicación, han conformado un escenario globalizado, aunque de enorme interconexión financiera, económica, social, política, cultural y científica, al que la educación superior ha de dar respuesta (López-Barajas, 2006). En este sentido, Mora (2004) determina cuatro propiedades del nuevo contexto que serán determinantes para la universidad:

- La sociedad global. Los graduados de hoy en día se encuentran con un mercado de trabajo global, determinante del lugar en el que desarrollarán su actividad profesional o, como mínimo, los métodos de trabajo a seguir. Esta situación de globalidad también atañe a la velocidad con la que avanza el conocimiento, lo que limita la estabilidad profesional de antaño y exige una constante actualización de las competencias.
- La sociedad del conocimiento. En la sociedad actual ya no se considera la producción industrial como el principal factor de avance económico y social, sino que se percibe el conocimiento y la tecnología como motores de desarrollo, siendo la universidad la entidad con mayor peso a la hora de generar y transmitir ese conocimiento a la sociedad.
- La universidad universal. El último tercio del siglo pasado se ha caracterizado por el acceso a la universidad de amplias capas sociales, sobrepasando así la concepción de universidad reservada a las élites. Pero esta expansión no se refleja exclusivamente desde el punto de vista del acceso, asociado en parte a la democratización de la educación superior, pues también se ha experimentado una expansión geográfica, sin olvidar los entornos tanto presenciales como virtuales; además de la expansión temporal, fruto de la creciente tendencia de ofrecer formación a lo largo de toda la vida.
- El Espacio Europeo de Educación Superior. La convergencia y armonización de estudios universitarios experimentada en Europa es otra de las características que definen a la universidad de nuestros días. No obstante, consideramos que el proceso de Bolonia es, más bien, una respuesta política en torno a la cual organizar, pedagógica y estructuralmente, la universidad, con el fin de optimizar la respuesta que se da a las exigencias del momento presente.

Por su parte, Välimaa y Hoffman (2008) también hacen una enumeración de diversas propiedades que conforman el nuevo escenario social. Se trata de una serie de aspectos que afectarán a la universidad, hasta el punto de reformular sustancialmente la institución:

- Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). El desarrollo de las tecnologías tiene un doble efecto en la universidad: primeramente como productora de innovación tecnológica y, por otro lado, como usuaria de las mismas. En este sentido, la implementación de las TIC supuso una reconversión

de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el consecuente cambio de rol, tanto de docentes como de estudiantes.

- La producción y transferencia de conocimiento. La universidad ha de lidiar con el conocido como capitalismo académico, referido a la mercantilización de los conocimientos científicos que en ella se producen, mermando así la obligación que, por propia esencia, contrae con la sociedad. Esta dinámica se ve reforzada por las nuevas políticas de aumento de la eficiencia, pese a la reducción de costes propia de un contexto de crisis económica.
- Mercado de trabajo y formación de profesionales. La relación entre el mundo del trabajo y la universidad ha de ser cada vez más estrecha, pues si la capacitación del capital humano es un claro indicador de crecimiento y prosperidad económica, su formación debe tener lugar tanto en el ámbito formal (universidades, entre otros) como no formal (puesto de trabajo). En este sentido, la labor de la universidad en cuanto garantía de un aprendizaje a lo largo de la vida de los trabajadores es incuestionable, lo que la empuja a promover en sus alumnos y egresados la iniciativa para aprender a aprender.
- Cambio en la idea de Estado. Mientras la perspectiva ilustrada entendía el Estado de bienestar como aquel que ofrecía gratuitamente a sus ciudadanos servicios como la educación o la sanidad, en la actualidad tal punto de vista se ha visto afectado por las políticas neoliberales. Pero la universidad debe seguir jugando un papel crucial como productora de nuevos conocimientos en aras al incremento de la competitividad de los diferentes países.
- Desarrollo de la sociedad civil. En este nuevo contexto, las universidades están llamadas a ejercer como institución que estimule el desarrollo ciudadano y democrático de la sociedad. Como parte de su responsabilidad social, deben contribuir directamente a la transmisión de valores cívicos, capaces de sentar las bases de una sociedad civil plural y diversa, a la par que unida.

Teniendo en cuenta el contexto referido y caracterizado, principalmente, por el abandono de los principios que regían una sociedad eminentemente industrial, comenzaremos a abordar el papel desempeñado por la universidad en la “nueva” sociedad del conocimiento. Una sociedad que, en palabras de Välimaa y Hoffman (2008), se establece como un objetivo que han de alcanzar tanto los Estados como las regiones e, incluso, la comunidad global. Tal es así que la propia Unión Europea se fijó

a principios del presente siglo el objetivo estratégico de “convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social” (Consejo Europeo de Lisboa, 2000).

Podemos afirmar que el interés por la instauración de una sociedad del conocimiento es ciertamente reciente, si bien el concepto y la realidad a la que refiere no lo son tanto. Existe consenso al delimitar la década de los sesenta del pasado siglo como el origen del término, atribuido al profesor Robert E. Lane de la *Yale University* (Lamo, González, y Torres, 1994; Välimaa, y Hoffman, 2008). Los cambios acaecidos en aquel momento, afirma Delanty (2003), supusieron el tránsito de lo que podríamos definir como una “sociedad profesional” basada en la industria y en un conocimiento utilitarista, a una sociedad post-industrial más orientada a los servicios. Así, haciendo uso del término *knowledgeable society*, Lane (1966) presentaba cinco atributos de los miembros de esta sociedad que la diferencian de otros modelos:

- Investigan e indagan sobre sus creencias en torno al hombre, la naturaleza y la sociedad.
- Se guían por normas y patrones objetivos y verificables, lo que influye en los niveles educativos superiores, donde se siguen las reglas científicas.
- Dedicar cuantiosos recursos a la investigación, lo que consecuentemente genera una gran cantidad de conocimiento.
- Recogen, organizan e interpretan su conocimiento con la intención de sacarle el máximo provecho en aras al logro de metas.
- Hacen uso de este conocimiento para transformar y hacer avanzar sus valores y objetivos como sociedad.

Es claro que tales rasgos son perfectamente identificables en la sociedad actual. Es más, Lamo et al. (1994) apuntaban hace ya un cuarto de siglo a dos propiedades que permitirían caracterizarla de ese modo. En primer lugar destacan el incremento en el ritmo de producción de conocimientos, gracias principalmente a la investigación que se hace en las universidades y a la importancia de este sector como motor de crecimiento. Por otro lado, y consecuentemente, señalan la reducción en el tiempo que se necesita para materializar el conocimiento, es decir, para convertirlo en tecnología y expandirlo entre todas las capas sociales.

Esta velocidad y volatilidad de los acontecimientos y, especialmente, del conocimiento y los saberes, conforma una realidad en la que la universidad ha de estar vigilante y atender a tres fenómenos que condicionarán todas las actividades que en ella tienen lugar: el saber es cada vez más extenso; el conocimiento tiende a la fragmentación y especialización; y el conocimiento es producido a un ritmo cada vez más acelerado, lo que supone su rápida obsolescencia y pérdida de valor (Fernández March, 2006).

Al tratarse de una sociedad que se basa en el cambio, Rioja (2006) la define como aquella que mira al futuro, y en la que los conocimientos del pasado pierden cada vez más peso. Esto afectará al funcionamiento de las universidades, que tenderán siempre a buscar la innovación y que prestarán más atención al mercado de trabajo, y a satisfacer sus demandas, que a ser transmisoras de cultura. No podremos negar la necesidad de estrechar vínculos entre universidad y mundo del trabajo, si bien entendemos que esta nueva orientación ha de convivir con una formación que también atienda a la transmisión de saberes y valores culturales y humanistas que redunden, entre otros, en la mejora de las competencias ciudadanas y cívico-sociales (Santos Rego y Lorenzo, 2007). Valga al respecto el apunte de Pereyra, Luzón, y Sevilla (2006), cuando avalan la idea de un conocimiento que no se entienda exclusivamente como factor de producción y crecimiento económico, sino también como agente que estimula bienes tales como la paz, la cohesión social, la justicia o la seguridad.

Es decir, el reto de la universidad no se reduciría exclusivamente a su capacidad para producir conocimiento, sino también a su potencial para vincularlo con la ciudadanía, de tal manera que su papel es también importante a la hora de estructurar la dimensión social y cultural de la sociedad del conocimiento (Delanty, 2009).

No obstante, el concepto que referimos no está libre de controversia o, cuando menos, de un debate sobre lo apropiado de su uso en la sociedad actual. Al respecto, Välimaa y Hoffman (2008) afirman que el término “sociedad del conocimiento” muchas veces se ve acompañado por otros, tales como “economía del conocimiento”, “sociedad del aprendizaje” o “sociedad de la información”, para referir al cambio social en el que nos encontramos inmersos. El debate parece más claro en lo que a los dos primeros atañe, pues mientras la economía del conocimiento alude al peso que tiene el conocimiento en el crecimiento y el desarrollo económico actual, la sociedad del aprendizaje refiere a un entorno en el que cobra importancia la competencia de aprender

a aprender y el aprendizaje a lo largo de la vida, con el fin de mantener los conocimientos actualizados y adaptados a los vaivenes constantes.

Pero la polémica está más presente cuando se alude a la dicotomía entre sociedad del conocimiento y sociedad de la información. Y es que, hoy por hoy, puede parecer más factible hablar de sociedad de la información que de sociedad del conocimiento, teniendo en cuenta que la revolución tecnológica experimentada en las últimas décadas ha acercado como nunca la información a una sociedad enormemente conectada (Castells, 2000). Esta es la postura defendida por Gargallo (2016), cuando afirma que disponer de información no es suficiente para hablar de conocimiento, sino que es necesaria una gestión crítica de la enorme cantidad de información disponible en nuestra era. Solo así, por medio de la selección, valoración y disposición efectiva de esta información, se podrá hablar de sociedad del conocimiento.

Este argumento se ve reforzado por Pozo y Monereo (2009), cuando afirman que el conocimiento es más un deseo que una realidad, pues la información de la que disponemos en el presente, además de ser desmesurada en cantidad, se organiza de un modo mayoritariamente caótico, siendo realmente complicado ordenarla. Por tanto, podemos entender que la sociedad del conocimiento no es una realidad totalmente instaurada y asentada, sino un escenario en construcción y redefinición. Lo importante del caso reside en construir la estructura que permita dar el salto de la información al conocimiento:

La información cada vez vale menos; lo que cada vez vale más no sólo en cuanto valor de cambio, sino como valor de uso directo, es la inteligencia, el conocimiento, el saber qué hacer con la gigantesca capacidad de información de que disponemos en un instante (Lamo et al., 1994, p. 40).

En el tránsito de una sociedad de la información a otra del conocimiento es donde justificamos el rol principal que la universidad desempeña en este proceso. Primeramente, como institución que enseñe a los ciudadanos a transformar la información en conocimiento (Pozo y Monereo, 2009) para así paliar el denominado como nuevo analfabetismo académico, que refiere a los problemas de exceso de información y el manejo eficaz de la misma (Barnett, 2002); y a continuación como la institución que genere ese conocimiento y lo transfiera a la sociedad.

Valle (2006) sustenta este papel de la universidad en la construcción de una Europa del conocimiento al atribuirle cuatro funciones que se orientan en tal dirección. La

primera de ellas es la *producción del conocimiento*, para lo cual ha de articular una investigación de calidad que permita no solo crear nuevo conocimiento, sino también seguir abordando y ordenando el existente, de modo que permita entender la complejidad de la sociedad presente. En segundo lugar, destaca la *transmisión del conocimiento*, función estrictamente educativa y formativa ya que, como su misión tradicional, la universidad transmite el conocimiento y las destrezas de alto nivel de unas generaciones a las siguientes por medio de la actividad docente. Secuencialmente, apunta a la *difusión de ese conocimiento*, no exclusivamente al alumnado, sino al conjunto de la sociedad en busca de un beneficio para toda la comunidad. Finalmente, el último de los pasos sería la *explotación del conocimiento*, en el que la investigación realizada repercute en la creación de tecnología orientada a mejorar la calidad de vida de la ciudadanía.

En resumidas cuentas, la relación entre universidad, sociedad y conocimiento parece fácil de establecer, en tanto que esta institución se convierte en una de las estructuras principales, que no la única, a la hora de dar forma y decidir qué es el conocimiento en una sociedad, principalmente por medio de dos vías: los graduados que forma y los resultados de investigación que transfiere (Barnett, 2001). Esta idea se ve completada por Murga (2006), quien sostiene que esta razón social exige a la universidad concentrar sus esfuerzos en torno a esas dos rutas. Lo primero, ofrecer una formación inicial de calidad que responda a las exigencias de un mercado de trabajo cambiante, y atender a los vaivenes del sistema productivo a través de una formación permanente, que permita la constante adaptación de los trabajadores a un entorno que ya no es inmutable ni constante. Esta formación ha de dar lugar a trabajadores del conocimiento (*brain-workers*), que demanda el nuevo entramado social, y que se diferencian de la anterior etapa industrial principalmente en lo que a creatividad, flexibilidad y utilización de TIC se refiere (Medina, 2005). En segundo lugar, y dada la importancia de la investigación en este nuevo entorno, resulta pertinente el trabajo en red a nivel europeo, contribuyendo a un conocimiento que anuncia innovación.

Llegados a este punto, dadas las carencias conceptuales de la sociedad de la información, y la consecuente pertinencia de comenzar a hablar de sociedad del conocimiento, iremos un paso más allá en el debate conceptual. Lo hacemos de la mano de González Giraldo y Ramos (2012), quienes hablando de la relación entre universidad y sociedad del conocimiento sostienen que, si la sociedad de la información se centraba

en el qué, es decir, la información; y la sociedad del conocimiento en el cómo, o sea, competencias; resultaría oportuno reclamar una sociedad de la sabiduría que atendiese al por qué, tomando en consideración la dimensión de los valores:

Una sociedad que aspire a la sabiduría no precisa que la mayoría de sus integrantes tenga mayores conocimientos eruditos de matemáticas y literatura; precisa más personas que sean capaces de leer el periódico de una manera distinta a la que lo leyeron el día anterior. [...] La sociedad de la sabiduría no requiere embotar al estudiante con más conocimientos, sino provocar en él y en ella un cambio de mirada a sí mismo y al mundo (Jover y González Geraldo, 2013, p. 17).

Esta secuencia que describe las fases por las que está, o debería estar pasando la sociedad actual, se corresponden con los aprendizajes fundamentales que, a lo largo de la vida de una persona, se conformarán como los cuatro pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir con los demás y aprender a ser (Delors, 1996). Resulta lógica, por tanto, una progresión que parte de un saber, continúa a un saber hacer, y termina en saberes de orden superior como son el ser y estar.

Es más, González Geraldo y Ramos (2012) defienden la importancia de atender a una sociedad de la sabiduría, y no del conocimiento, en el sentido en que esta última impregna los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en la universidad, véase el enfoque por competencias, al que achacan el desplazamiento a un segundo plano de la vertiente de los valores. No obstante, estamos de acuerdo en la reafirmación del papel de los valores en el aprendizaje universitario, por lo que avalamos la contundente apreciación de Barnett (2002), cuando resuelve que una universidad que no apoye su funcionamiento en valores y directrices morales, tanto colectivas como individuales, no es merecedora ni tan siquiera de ser denominada “universidad”.

Hemos de concluir, por lo tanto, que la universidad tiene que hacer frente a las exigencias de una sociedad y una economía que buscan sentar sus bases en el conocimiento en un contexto de sobreinformación. Pero no presentamos esta conclusión, ni mucho menos, como una premonición o un reto de futuro, pues la universidad ya está inmersa desde hace tiempo en un proceso de transformación para responder a los retos de este nuevo y cambiante modelo social. Lo que queremos decir es que en la conocida como modernidad líquida, el conocimiento pierde el valor que tenía en el pasado como bien duradero y estable, debilitándose consecuentemente el papel de la educación como facilitadora de un producto (ese conocimiento) que podía

ser conservado para siempre (Bauman, 2007). Es claro, pues, que la universidad ha de continuar redefiniéndose y construyéndose a sí misma, pues la velocidad de los cambios así lo requiere, al menos si queremos que se mantenga como vanguardia social. Por tanto, en el próximo punto nos centraremos en abordar el modo en que la universidad europea está dando respuesta desde un punto de vista estructural y organizativo, si bien con secuelas pedagógicas y sociales, a la sociedad del conocimiento.

1.3. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MARCO DE LA CONVERGENCIA EUROPEA

Si la educación superior no puede ser entendida al margen de la sociedad del conocimiento, hoy en día, en España, tampoco puede concebirse disociada de la Unión Europea. Esto es así al situarse la universidad en el epicentro del concienzudo proceso de construcción europea, especialmente en términos de ciudadanía, al menos desde mediados del siglo XX. Se ha depositado en esta institución una confianza sin precedentes, situándola como protagonista en el proceso de definición de lo que es Europa y, especialmente, en la cimentación de una identidad común.

Pero las relaciones que la educación superior establece con la sociedad del conocimiento, de una parte, y con la Unión Europea, de otra, no pueden entenderse de un modo disgregado. Es más, las políticas de integración en materia educativa se articulan, en realidad, con el objetivo de aunar esfuerzos pensando en dar respuesta, desde el sistema universitario europeo, a los retos que plantea la sociedad del conocimiento (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003):

- El incremento de la demanda de formación superior. Ello responde a las medidas emprendidas por determinados gobiernos a la búsqueda de más estudiantes universitarios. Es, asimismo, consecuencia de la introducción de un modelo de aprendizaje a lo largo de la vida.
- La internacionalización de la educación y la investigación. Se propone como un reto en función de la necesidad de atraer más estudiantes extranjeros, considerando un cambio en el mercado de trabajo en el que se involucren más entes sociales en colaboración con las universidades.
- El desarrollo de una política de cooperación entre universidades e industria. Que debe fortalecerse a fin de potenciar la innovación y facilitar la transferencia de conocimientos desde la universidad a la sociedad.
- El aumento de los lugares de producción de conocimientos. Las universidades encuentran un factor de fortalecimiento de su competitividad en la posibilidad

que les brinda el sector empresarial, subcontratando para desarrollar actividades de investigación.

- La reorganización de los conocimientos. Supone una ruptura con el sistema tradicional de disciplinas, alentado por la especialización cada vez mayor del saber y sus repercusiones en la enseñanza y la investigación; y por la necesidad de introducir un enfoque interdisciplinar que permita responder a la complejidad de las situaciones en el escenario social.
- La aparición de nuevas expectativas. La sociedad del conocimiento trae consigo nuevas necesidades educativas, plasmadas en la adquisición de un aprendizaje técnico, en competencias transversales y en las oportunidades de un aprendizaje a lo largo de la vida.

Valga la pena, en este sentido, un apunte complementario. Cuando el siglo XX tocaba a su fin, la UNESCO (1998) ya advertía que la universidad del siglo XXI tendría que atender a nuevas metas que podemos identificar, en gran parte, como derivadas de un modelo que procura sustentarse en el conocimiento, sin olvidar la importancia de un desarrollo sostenible de la sociedad civil. Estas metas explican el rumbo de Europa cuando se acomete una reforma universitaria que busca avanzar en la integración social y cultural, además de procurar una Europa del conocimiento (UNESCO, 1998):

- Formar egresados altamente cualificados y ciudadanos responsables que, mediante la combinación de conocimientos teóricos y prácticos, puedan atender las necesidades de la sociedad.
- La apertura de la formación superior, con el propósito de propiciar el aprendizaje permanente al permitir al alumnado entrar y salir del sistema con facilidad, y formando a ciudadanos que participen activamente en la vida social.
- Entender la investigación como uno de los servicios que la universidad ha de prestar a la sociedad, por medio del cual se tiene que promover, generar y difundir conocimiento y contribuir al desarrollo socioeconómico y cultural.
- Contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas regionales, nacionales e internacionales, así como las históricas, tomando como referencia un contexto plural y de diversidad cultural.
- Proteger los valores de la sociedad, transmitiendo a los más jóvenes aquellos valores que sustentan la ciudadanía democrática, y proporcionando perspectivas críticas y objetivas.

- Contribuir al desarrollo y mejora de la educación en todos los niveles, especialmente por medio de la capacitación del personal docente.

No cabe duda de que la expansión vivida en el siglo XX, así como las nuevas misiones que se le otorgan a la universidad, requieren una reconstrucción sistémica de la institución. Los países europeos, conscientes de las oportunidades que plantean las universidades para el éxito del proyecto común, pero también de los desafíos, buscaron desde un primer momento trabajar conjuntamente para emprender un reto ambicioso con importantes consecuencias, no solo educativas sino también socioeconómicas: una convergencia universitaria que derivase en la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.

1.3.1. Revisión de la normativa europea

Puede decirse que el primer paso en el proceso de convergencia se dio en el año 1988, cuando rectores de las instituciones de educación superior europeas, reunidos en Bolonia con motivo de la celebración del IX centenario de su universidad, firmaron la Carta Magna de las Universidades Europeas. En este documento se reconoce la independencia y libertad que tiene que acompañar a la universidad, además de admitir la necesidad de establecer procesos de interacción entre culturas y conocimiento recíproco, así como la importancia de la movilidad y una política general de equivalencias. Comienzan así a perfilarse los criterios que guiarán el futuro proceso de colaboración que posibilite la creación de un único espacio universitario europeo basado en la puesta en marcha de iniciativas y políticas comunes.

El interés por la integración quedó probado posteriormente en el propio Tratado de la Unión Europea, firmado en Maastricht en 1992, y en el que se insta a la Comunidad a desarrollar la dimensión europea de la educación, a favorecer la movilidad fomentando el reconocimiento académico de títulos y períodos de estudios, a promover la cooperación, y a incrementar el intercambio tanto de información como de jóvenes. Si bien, fue en 1998, en París, cuando los ministros de educación de Francia, Alemania, Reino Unido e Italia comenzaron a trabajar en la creación de un sistema universitario europeo, y un año más tarde, de nuevo en Bolonia, donde al ampliar la iniciativa a 29 países se comienza a profundizar en las características que definirán al EEES. A continuación, tratando de ofrecer una visión continuada de cómo se ha construido el espacio universitario europeo, haremos referencia a las Declaraciones y Comunicados

que, aun sin tratarse de normas jurídicas, reflejan el compromiso voluntario de diferentes países en torno al proceso de convergencia universitario europeo.

1. Declaración de la Sorbona, París, 1998

Puede considerarse el momento en el que se aboga seriamente por la integración sistémica de las universidades europeas en un espacio único. Se justifica este propósito en la necesidad de pensar en una Europa del conocimiento que, además de la dimensión económica y monetaria, ha de jugar un papel importante en la construcción de la identidad común, lo que hace a la universidad protagonista del proceso. Se plantean una serie de requisitos que la universidad tendrá que satisfacer para enfrentar el reto de la convergencia:

- El fomento de la movilidad de profesores y alumnos, a fin de establecer un área abierta sin fronteras.
- Facilitar las comparaciones y equivalencias a escala internacional, por medio de dos piedras angulares: primeramente, un sistema que se construye en torno a dos ciclos, universitario y de posgrado; y en segundo lugar, el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), en pos de la convalidación y el reconocimiento de los créditos obtenidos por los estudiantes.

2. Declaración de Bolonia, 1999

Se amplía la iniciativa a 29 países y se configura como el momento en el que oficialmente se determina la intención de trabajar conjuntamente en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, marcando incluso el año 2010 como fecha límite para su implantación. Se considera el documento marco, y la importancia de esta reunión incluso llegó a dar nombre al proceso (“Proceso de Bolonia” o simplemente “Bolonia”), si bien como venimos remarcando se trata de una sucesión de actos y decisiones institucionales, tanto anteriores como posteriores a esta reunión.

Se establecen seis objetivos en torno a los cuales se materializarán los principios marcados también en Bolonia en 1988, confirmados diez años después en París, y que encauzarán el establecimiento de un área europea de educación superior:

- Adoptar un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable, para lo que se propone incluso un Suplemento del Diploma.
- Adoptar el sistema basado en dos ciclos fundamentales: el grado y el postgrado, conduciendo este último al grado de maestría y/o doctorado.

- Establecer un sistema de créditos similar al ECTS, que permita medir el esfuerzo y trabajo necesarios para adquirir una competencia, pudiendo además ser obtenidos fuera de la universidad.
- Promover la movilidad y eliminar los obstáculos que impidan el libre intercambio tanto de estudiantes como de profesores, investigadores y personal de administración y servicios.
- Potenciar la cooperación europea a la hora de asegurar la calidad, tratando de desarrollar criterios y metodologías comparables.
- Impulsar la dimensión europea en la educación superior.

3. *Comunicado de Praga, 2001*

Es la primera de las reuniones bianuales que se proponen al término del encuentro de Bolonia, para seguir y comprobar el avance en el incipiente Espacio Europeo de Educación Superior. Los ministros firmantes reafirmaron los seis objetivos propuestos en la Declaración de Bolonia, del mismo modo que confirmaron los avances que estaban teniendo lugar en los diferentes países. Se plantean, además, nuevos objetivos de optimización:

- Promover el aprendizaje a lo largo de la vida como elemento que, en una sociedad y economía basadas en el conocimiento, permita hacer frente a los retos que se derivan de la competitividad y el creciente uso de las nuevas tecnologías.
- Potenciar la participación activa y cooperativa de las universidades, las instituciones de educación superior y los estudiantes.
- Promocionar el Espacio Europeo de Educación Superior, tratando de atraer estudiantes autóctonos y de otras partes del mundo. Esto se conseguirá mediante el desarrollo de un marco común de cualificaciones y la garantía de la calidad por medio de mecanismos de acreditación y certificación.

4. *Comunicado de Berlín, 2003*

En esta conferencia se ratificó que el incremento de la competitividad de las universidades ha de equilibrarse con la mejora de la dimensión social, para de este modo evitar las desigualdades y fortalecer la cohesión. Se valoraron los progresos en las líneas estratégicas y se proponen tres nuevos retos, situando la fecha límite en el año 2005:

- El desarrollo de criterios y metodologías compartidas pensando en la calidad. Así, los sistemas de garantía de la calidad nacionales tendrán que incluir: la

definición de las responsabilidades de las instituciones involucradas en este proceso; evaluación de programas e instituciones con publicación de los resultados; sistema de acreditación y certificación; y participación internacional y cooperación.

- La adopción e implantación del sistema de dos ciclos.
- La obtención por parte de los estudiantes del Suplemento del Diploma de forma automática y gratuita.

Asimismo, se va un paso más allá respecto a las anteriores declaraciones y se reclama la necesidad de establecer relaciones más estrechas entre el Espacio Europeo de Educación Superior y el Espacio Europeo de Investigación, al entender la investigación como una parte integral de la educación superior europea. Esto implicará ampliar la visión del nivel de dos ciclos, al incluir un tercer nivel: el doctorado.

5. Comunicado de Bergen, 2005

Haciendo balance sobre las directrices de Bolonia, se confirma que, aun teniendo en cuenta el esfuerzo realizado por los países en estos primeros años, se deberá mejorar la empleabilidad de los graduados de primer ciclo, trabajando en la elaboración de marcos de cualificaciones nacionales compatibles con el marco general del EEES. Se insiste de nuevo en la importancia del doctorado como el nivel en torno al cual establecer un vínculo consistente entre educación superior e investigación, instando a desarrollar un marco de cualificaciones para este nivel del que se estima una carga de trabajo de 3-4 años a tiempo completo. Por último, se recuerda la importancia de la dimensión social de la educación superior europea y la necesidad de garantizar la igualdad de condiciones en el acceso a la misma, así como la dimensión internacional y de cooperación, destacando que el EEES ha de colaborar con los sistemas de educación superior de otras regiones, compartiendo su experiencia.

6. Comunicado de Londres, 2007

En la capital británica se destaca el buen camino seguido por los países implicados y se confirma la proximidad de materializar el EEES. Se valoran, por tanto, positivamente las acciones desarrolladas, y se marcan las siguientes prioridades, que han de ser demostradas por cada país en sus correspondientes informes para el año 2009:

- Tomar las acciones necesarias para facilitar la movilidad: reconocimiento de títulos y diplomas, mejorar los incentivos económicos, etc.
- Iniciativas que extiendan la universidad a toda la sociedad e igualen las condiciones de acceso a la misma.
- Comenzar a recopilar datos que permitan establecer indicadores comparables para evaluar el avance y desarrollo realizados en cuanto a movilidad y dimensión social.
- Fomentar estudios que se orienten a conocer cómo incrementar la empleabilidad para cada uno de los tres niveles en que se articula el sistema universitario.

7. *Comunicado de Lovaina, 2009*

Este encuentro se concebía como oportunidad para un balance de los logros conseguidos en la frontera del año 2010. Además, se proponen las líneas de actuación que marcarán el devenir del EEES en la próxima década, y que contribuirán a crear una Europa del conocimiento, creativa e innovadora. Se reconocen diferentes retos que justifican la necesidad de una universidad de calidad: el envejecimiento poblacional, la globalización, el desarrollo tecnológico y los nuevos tipos de aprendizaje resultantes, así como la crisis económica financiera que ya asomaba. Así, pensando en 2012, se enuncian las siguientes tareas:

- Definir los indicadores a emplear para medir la movilidad y la dimensión social.
- Reflexionar sobre cómo conseguir una movilidad equilibrada en el EEES.
- Controlar el modo en que se desarrollan los mecanismos de transparencia e información.
- Configurar una red para una mejor promoción e información del Proceso de Bolonia fuera del EEES.
- Seguir las recomendaciones del análisis de los planes de acción nacionales sobre el reconocimiento.

8. *Declaración de Budapest-Viena, 2010*

Cumplíéndose el plazo marcado para la puesta en funcionamiento del Espacio Europeo de Educación Superior, en esta conferencia ministerial se hace pública presentación de este y se da por concluido el proceso. Contando ya con la implicación de 47 países, se considera como imprescindible el trabajo de colaboración realizado por autoridades públicas, instituciones de educación superior, estudiantes y profesorado,

junto a trabajadores, agencias de garantía de calidad, organizaciones internacionales e instituciones europeas. Del mismo modo, se reafirman los objetivos planteados en Lovaina para la próxima década.

9. Comunicado de Bucarest, 2012

Celebrada en un momento ciertamente convulso, en la Conferencia Ministerial de Bucarest se admite sin disimulos la situación de crisis económica y financiera imperante, además de la incertidumbre generada en el futuro laboral de los graduados universitarios. Se destaca, no obstante, el papel que los sistemas de educación superior tienen que desempeñar a la hora de enfrentar el reto de poner solución a semejante coyuntura socioeconómica. Señala la importancia de mantener las vías de financiación que permitan a la universidad europea del futuro ofrecer una educación para graduados creativos, innovadores, con pensamiento crítico y responsables, tan necesarios para el crecimiento económico y el desarrollo sostenible de las democracias. Se proponen tres objetivos principales para el EEES:

- Ofrecer una educación superior de calidad para todos. Se trata de ampliar el acceso igualitario a la universidad, promover un aprendizaje centrado en el estudiante y garantizar la calidad mediante las agencias evaluadoras.
- Mejorar la empleabilidad. Se afirma la necesidad de combinar competencias transversales, multidisciplinares e innovadoras con conocimientos específicos del ámbito para encarar las necesidades de la sociedad y del mercado de trabajo.
- Fortalecer la movilidad para un mejor aprendizaje. Se insta a desarrollar procesos de movilidad equilibrados, así como a cooperar con otras regiones del mundo.

10. Comunicado de Yerevan, 2015

Década y media después de la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior se reafirman los compromisos acordados en su inicio, si bien se reconoce que la implementación de las reformas estructurales está siendo desigual entre países y, en ocasiones, gestionada con herramientas incorrectas. Se insiste en las dificultades que agitan a la sociedad europea en esta segunda década del siglo XXI, especialmente la crisis económica y social, los elevados niveles de desempleo, la marginalización de la gente joven, los cambios demográficos, los nuevos patrones migratorios, los conflictos

entre países, amén del extremismo y la radicalización. En esta coyuntura de incertidumbre, se plantean los siguientes objetivos:

- Mejorar la calidad y la pertinencia del aprendizaje y la enseñanza como misión principal, lo cual supone promover la innovación pedagógica por medio de actividades que desarrollen la creatividad, la innovación y el emprendimiento. Estas iniciativas deberán poner al alumnado en disposición de adquirir las competencias que satisfagan sus aspiraciones personales además de las necesidades de la sociedad.
- Fomentar la empleabilidad de los graduados, teniendo en cuenta los rápidos cambios que sacuden el mercado de trabajo y los nuevos perfiles laborales. Este contexto requiere que los egresados universitarios posean las competencias adecuadas para insertarse en el mercado de trabajo. Se recomienda fortalecer las relaciones con empleadores, implementar programas educativos con un balance equilibrado entre los componentes teóricos y prácticos, fomentar las competencias de emprendimiento e innovación, y seguir el desarrollo de las carreras del alumnado graduado.
- Hacer los sistemas más inclusivos, con motivo de la creciente diversificación que define a la población europea, además de los procesos migratorios y los cambios demográficos.
- Implementar las reformas estructurales acordadas, esto es, una estructura de grados común, el sistema de créditos, los estándares de calidad comunes y la cooperación para la movilidad.

1.3.2. La convergencia europea en España

La respuesta al proceso de convergencia universitaria planteado en Europa a finales del siglo pasado no se hizo esperar en España. La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril (Boletín Oficial del Estado [BOE], núm. 89, 13/04/2007), ya puso sobre la mesa en el año 2001 la necesidad de adaptar el sistema universitario del país a un nuevo marco contextual, determinado en ese momento por la aún incipiente sociedad de la información y el conocimiento y, como consecuencia estructural y pedagógica, por el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. En su propia Exposición de Motivos, la necesidad de adaptarse a los cambios exigidos por la universidad europea se manifiesta en numerosas ocasiones:

- Se certifica que el sistema universitario español reclama una moderna arquitectura que permita, entre otros, la integración competitiva junto a los mejores centros de enseñanza superior en el EEES.
- Con la intención de que la universidad responda a la sociedad del momento, se llama a potenciar la formación e investigación de excelencia, pues tanto el sistema europeo como el español precisan un capital humano que se erija como motor de desarrollo cultural, político, económico y social.
- Además, se afirma que “la sociedad española necesita que su sistema universitario se encuentre en las mejores condiciones posibles de cara a su integración en el espacio europeo común de enseñanza superior”.
- A fin de evaluar y acreditar la calidad en la nueva cultura de evaluación promovida por Bolonia, se exhorta a crear la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). La función de la Agencia será medir el rendimiento del servicio público de enseñanza superior para así reforzar su calidad; y evaluar las enseñanzas, la actividad investigadora, docente y de gestión, además de los programas y servicios universitarios.
- El impulso de la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores, en el sistema español, europeo e internacional, se propone como uno de los objetivos principales de la ley.
- En esta línea, se otorga al Estado la función de vertebrar el sistema universitario por medio de una financiación que permita mejorar la calidad, promover la movilidad e impulsar la integración de las universidades españolas en el EEES.
- Por último, con el objetivo de adaptarse al EEES, la LOU contempla todas las medidas necesarias para posibilitar las modificaciones requeridas en las estructuras de los estudios.

Pero además de estimar en su Exposición de Motivos la adaptación al EEES como uno de los principales retos a los que hacer frente, se destina el Título XIII de la Ley a declarar las medidas concretas que han de abordarse para que, en consonancia con las iniciativas propuestas en las sucesivas declaraciones ministeriales anteriormente enumeradas, se proceda a una apropiada integración de la universidad española en este sentido:

- En primer lugar se insta al Gobierno, las Comunidades Autónomas y las universidades a adoptar las medidas necesarias para completar la plena integración en el EEES.
- Se adoptarán las medidas oportunas para que los títulos oficiales se acompañen del Suplemento Europeo al Título, lo que repercutirá en la movilidad de estudiantes y titulados.
- La unidad por la que se medirá el haber académico de los estudiantes será el crédito europeo.
- Se facilitarán los medios y las ayudas que permitan fomentar la movilidad de los estudiantes en el EEES.
- En cuanto al profesorado, se llama a fomentar la movilidad además de impulsar programas de renovación metodológica que permitan cumplir con los objetivos de calidad planteados.

De este modo, para delimitar las acciones a seguir y dar fuerza al proceso de convergencia, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003) reúne en un Documento Marco cuatro propuestas para la integración del sistema universitario español en el EEES, y articular así una respuesta concreta a las directrices pautadas desde la Declaración de Bolonia:

- La implantación del sistema de créditos europeo. Promulga pasar del sistema de aquel momento, definido por las horas de docencia impartidas por el profesor, al crédito ECTS, donde se valora la carga de trabajo del alumnado medido en horas, y que incluye no solo las clases teóricas y prácticas, sino también el esfuerzo dedicado al estudio y el trabajo personal. La adopción de este nuevo sistema de créditos exige además repensar el modelo educativo, que ha de estar más centrado en el aprendizaje y no tanto en la docencia.
- La adaptación de las enseñanzas y títulos oficiales universitarios. Se responde a la estructuración en dos ciclos. El primer nivel, correspondiente al grado, se concibe con una orientación profesional en el que se integrarán competencias genéricas, transversales y las específicas a la titulación. Por otro lado, el segundo nivel, correspondiente a máster y doctorado, dotará de mayor profundidad y especialización el proceso formativo. No obstante, en las Declaraciones de Berlín y Bergen (2003 y 2005) se propone la consolidación del doctorado como un tercer nivel.

- El Suplemento Europeo al Título. Como documento informativo, busca acreditar los conocimientos adquiridos por cada estudiante, además de sus competencias y capacidades. Su finalidad es configurarse como un elemento que permita hacer comparables los títulos universitarios europeos al ofrecer información relevante para la sociedad, la universidad y los empleadores.
- Acreditación académica y calidad. Como se dijo con anterioridad, para tal fin se crea en España la ANECA que, junto a las agencias que puedan crear las comunidades autónomas, será la encargada de articular las políticas de evaluación, certificación y acreditación, elaborando los informes que permitan homologar títulos de carácter oficial.

Así las cosas, estas propuestas se materializan mediante diversas normas reglamentarias que proporcionan el amparo legislativo al proceso de Bolonia en el contexto español, regulando las iniciativas antes enumeradas:

- Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título (BOE, núm. 218, 11/09/2003).
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (BOE, núm. 224, 18/09/2003).
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, modificado por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio (BOE, núm. 161, 03/07/2010).
- Real Decreto 99/2011, de 29 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado (BOE, núm. 35, 10/02/2011).

1.3.3. Implicaciones del proceso de Bolonia

No cabe ninguna duda de que la globalidad define a la sociedad actual, lo cual no impide hablar de una sociedad enormemente conectada, especialmente desde el punto de vista tecnológico y social. El segundo de los tipos de conexión, el social, es dependiente de las iniciativas que se acometan a nivel institucional, pero también como sociedad civil en general o como miembros de la misma. En este sentido, el papel del Espacio Europeo de Educación Superior como nexo de unión y punto de encuentro desde el que avanzar de modo conjunto es incuestionable. El acercamiento de los

proyectos universitarios de los diferentes países a través de las iniciativas emprendidas, aun sin llegar a una uniformización íntegra, es el principal caballo de batalla del proceso de Bolonia (Seara, 2010). Pocos sistemas como el universitario están contribuyendo de un modo tan decidido a la construcción de la Unión Europea, en términos tanto sociales como económicos y políticos.

Pero transformar una de las instituciones de mayor calado y asentamiento social del continente no es en absoluto sencillo por lo que, en realidad, tamaña empresa se convierte en uno de los mayores retos a los que Europa se enfrenta en el comienzo del nuevo milenio:

[...] estamos ante uno de los retos de la auténtica integración, el que pasa por trascender fronteras, reconocer valores comunes en la diversidad cultural de los pueblos europeos y disponer la búsqueda de nuevos conocimientos por la senda de la convivencia, el intercambio permanente y la validación de unos títulos que han de permitir el libre ejercicio laboral sin más impedimentos que los que afrenten la calidad de la formación y la ética de la profesión (Santos Rego, 2005, p. 5).

Valle (2006) lo define como el más ambicioso de los proyectos que la Unión Europea ha emprendido en materia educativa. Justifica su afirmación apelando a factores asociados a la naturaleza, al proceso, y al alcance del mismo:

- Naturaleza. En este sentido, la complejidad viene dada por tratarse de un planteamiento conjunto, que se deriva del consenso alcanzado no solamente entre gobiernos, sino también con otros entes sociales tales como empresas, y aun entre universidades, con el fin de construir una educación superior transnacional.
- Proceso. La fórmula en que se ha ido promulgando el EEES responde a una nueva forma de hacer política, en la que se involucra a todos los actores implicados (instituciones universitarias, empleadores, profesores, organizaciones de estudiantes, etc.), sin estar el proceso vinculado exclusivamente al Consejo Europeo a instancias de la Comisión.
- Alcance. El EEES sobrepasa las fronteras de la propia Unión, pues alcanza la implicación de más países en el propio continente e, inclusive, atrae la atención de países de otras latitudes geográficas, al servir de ejemplo global. Esta dimensión es una de las muestras más claras del poder del proceso de Bolonia, pues no solo fue involucrando a nuevos miembros europeos, sino que se

posicionó como un referente a nivel mundial en torno al cual numerosas áreas geográficas han ido articulando sus propios espacios de cooperación en materia universitaria (Kushnir, 2016; Seara, 2010).

Nadie duda de los puntos fuertes de la convergencia universitaria, pero en este punto no queremos obviar las críticas que ha recibido desde su comienzo hasta hoy. Los argumentos esgrimidos por los detractores del proceso apuntan en una misma dirección: la excesiva intromisión del mercado de trabajo y la economía en la universidad. Valga la idea de Murga (2006) para presentar esta corriente, cuando afirma que, desde una visión pedagógica, la principal crítica que se le puede hacer al modelo europeo es la subordinación de la educación superior al sistema productivo y la competitividad económica, lo que limita su potencial como agente de transformación y liberación social, convirtiéndola en una especie de formación profesional superior.

Los partidarios de esta postura, que entienden la convergencia como una reorganización que responde a principios neoliberales, sustentan su teoría en las nuevas relaciones que se establecen entre la universidad y el conocimiento, no solamente en el nivel formativo. En este sentido, Perdomo (2006) manifiesta que el nuevo modelo de universidad, como parte del engranaje liberal, se caracteriza por una serie de principios:

- El conocimiento es concebido desde un punto de vista utilitarista para este escenario social, lo que se refleja en la orientación a la adquisición de competencias.
- La oferta formativa se ve influenciada y cuasi determinada por el mercado de trabajo.
- Se promueve la investigación aplicada y tecnológica, en detrimento de la más básica.
- Se le otorga a la tecnología la categoría de *conditio sine qua non* para poder participar de la sociedad del conocimiento. La brecha digital, aún existente, crea así una grave situación de desigualdad social.

Tal vez aquí valdría la pena preguntarse si es totalmente cierto que el mercado de trabajo reniegue de esta formación de corte cultural, más cívico-social y democrática, y reclame exclusivamente aquellos conocimientos más técnicos y específicos a cada área de conocimiento. Y es que confiamos plenamente en que lo que ha de orientar los procesos que tienen lugar en la universidad “es la transformación de la sociedad, para procurar precisamente, el desarrollo de esa sociedad, y con ello la creación de empleos y

el fomento de la movilidad social, como elemento estabilizador” (Seara, 2010, p. 145). A tal respecto, Valle (2006) destaca la necesidad de no descuidar los elementos de naturaleza humanística, llamando a reflexionar sobre la innovación tecnológica y el desarrollo productivo y económico también desde lo social y lo ético, así como desde el respeto ambiental. En el próximo epígrafe nos aproximaremos a este asunto con mayor profundidad cuando abordemos el nuevo enfoque pedagógico basado en competencias, uno de los pilares principales en los que se sustenta la compleja y discutida relación entre universidad y mercado de trabajo.

Pero las críticas no simplemente se dirigen al debate entre una orientación mercantilista u otra humanista, sino que también atienden al éxito que está teniendo la universidad como agente partícipe en la construcción de una ciudadanía europea. Así, en este proceso, donde sí parece ser cierto que cada vez más se trata de responder a las necesidades y demandas del sistema económico y productivo, Murga (2006) reconoce una serie de aspectos positivos que el EEES podría potenciar, pero que muchas veces se antojan de difícil compatibilización. Entre otros, considera que poner a la universidad al servicio de la competitividad y rentabilidad económica debilita las posibilidades de fortalecer la identidad europea de tradición humanista y de construir una ciudadanía común y cohesionada. Es más, si el modelo atiende principalmente a las dimensiones de “aprender a aprender” y “aprender a hacer”, se descuidan los dos aspectos que más peso tendrían en la construcción sólida del proyecto europeo: “aprender a ser” y aprender a vivir juntos” (Delors, 1996).

Si antes hablábamos del potencial del Espacio Europeo de Educación Superior como uno de los pilares en los que sustentar un genuino proceso de integración más allá de lo meramente político y económico, atendiendo también a lo social y ciudadano (Zgaga, 2009), la posición que presentamos en el anterior párrafo da buena cuenta de la existencia de una corriente que duda de semejante poder. Pese a que estas críticas puedan parecer un argumento fácilmente adoptable, e incluso plausible, los derroteros por los que se encamina nuestro posicionamiento son otros, considerando que posiblemente nunca antes la universidad tiene contribuido con tanta fuerza en la construcción de una ciudadanía europea, especialmente entre los más jóvenes. Prueba de ello fue el denominado “*Brexit*”, pues a pesar de los resultados perpetrados en este llamamiento electoral sin precedentes en el Reino Unido en el año 2016, la mayor parte

de la población joven del país abogaba por la permanencia en la Unión Europea¹. Esta tesis la compartimos con Kushnir (2016), cuando afirma que la universidad contribuye a gestar una identidad europea, especialmente cuando equipara la figura de los estudiantes con la de los ciudadanos en términos genéricos. La autora enfatiza el papel de Bolonia como formadora de ciudadanos europeos, al considerar que la universidad transmite y potencia las características que definen a la ciudadanía del viejo continente en la actualidad: flexibilidad, autonomía y movilidad.

No obstante, el optimismo no debe nublar la realidad y, en la línea de los argumentos expuestos por Naval (2008), la idea de ciudadanía europea, basada en principios democráticos, no está exenta de dificultades y controversias, debido principalmente a la pluralidad cultural inherente a Europa. Estas dificultades no harán sencilla la tarea del EEES al respecto, pues, como indica Biesta (2009), existen dudas sobre si la ciudadanía europea debe ser entendida como una ciudadanía económica, una ciudadanía política, una ciudadanía cultural y social, o una combinación de las tres dimensiones.

Además, es necesario recordar que la especial atención que se presta desde la universidad europea al ejercicio de una ciudadanía activa y a la participación democrática es, en realidad, un claro reflejo de la crisis que se percibe a propósito del funcionamiento de las instituciones y de la vida social y política en Europa (Simons y Masschelein, 2009).

No cabe la menor duda de que existe una corriente que se define por su pesimismo frente al proceso de convergencia universitaria europea. No obstante, como afirma Zabalza (2011), sería pertinente reconocer cuál es el nivel que genera estas críticas, es decir, si son las propias Declaraciones Ministeriales y sus indicaciones programáticas, si es la adaptación que se hizo del proceso a España, la implantación que se experimenta en cada universidad y facultad o, incluso, si es la respuesta que a nivel individual cada persona afectada opta por movilizar. En este sentido, por el calibre de las críticas que en este punto hemos presentado, podemos identificar su orientación directa a un nivel superior, estrictamente político y programático. Aun así, sin querer juzgar subjetivamente el éxito del proceso, lo que sí es una realidad es la intención que demuestra de contribuir desde la universidad al progreso de Europa, como podemos extraer de sus pretensiones y objetivos principales:

¹ Cresci, E. (24 de junio de 2016). Meet the 75%: the young people who voted to remain in the EU. *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/politics/2016/jun/24/meet-the-75-young-people-who-voted-to-remain-in-eu>

[...] convertir a los sistemas universitarios europeos en un referente internacional por la calidad de la enseñanza impartida, es decir, construir la Europa del conocimiento, aumentar la competitividad de los países miembros, incrementar las oportunidades de empleo para los titulados, y que el sistema europeo de formación superior sea un polo de atracción de estudiantes y profesores del resto del mundo (Calderón y Escalera, 2008, p. 237).

En definitiva, se trata de que la universidad cumpla satisfactoriamente con el cometido que a ella le corresponde, como una más entre tantas instituciones sociales, en este proceso de cimentación de una Europa para el siglo XXI. Hemos visto que el EEES aspira a tener una incidencia a un alto nivel socioeconómico, pero no nos olvidamos de las implicaciones pedagógicas que acarrea, y que están en la base de todos los efectos que se están derivando.

En esta línea, Santos Rego (2005) descuellos tres de los principios de Bolonia como los elementos que definen, desde un punto de vista educativo, el nuevo modelo universitario: por un lado, el ECTS, como el medio a través del cual centrar el aprendizaje en el alumnado, convertirlo en un sujeto activo y medir el producto del proceso de enseñanza-aprendizaje; en segundo lugar, el suplemento europeo al título, como el pasaporte que acredite las competencias adquiridas por los alumnos en un marco comparable; y, por último, el enfoque por competencias, sobre el que profundizaremos en el próximo epígrafe, que busca formar íntegramente al alumnado, atendiendo no solo a los aprendizajes específicos, sino también a los genéricos o transversales, lo que potenciará las posibilidades de acceso al empleo.

Concordamos, por tanto, con las aclaraciones de Gairín (2012) cuando afirma que la función docente es la que más cambios ha sufrido con la implementación del EEES, apoyando su idea en cuatro aspectos que reflejan la transformación en los procesos de enseñanza-aprendizaje:

- La formación universitaria se entiende como el inicio de un curso de aprendizaje que se extiende a lo largo de la vida y que está en la base del desarrollo profesional de las personas.
- Se basa en competencias genéricas y específicas, lo que permite aunar los aprendizajes teóricos y propios de su disciplina con aquellos de índole práctica y procedimental, además de actitudes y valores.
- La formación se centra en el estudiantado y en sus aprendizajes, buscando dotarlos de autonomía y mayor participación en la construcción de su conocimiento.

- La tradicional presencialidad se complementa ahora con el potencial que aportan las TIC, lo que permite optimizar esa formación presencial, amén de compaginarla con procesos a distancia que flexibilizan el acceso a la formación.

Desde las ideas que hemos presentado en este epígrafe sobre el EEES, y enfatizando que la dimensión pedagógica es una de las que más cambios está experimentando en este proceso, dependerá del profesorado que los deseos y propuestas programáticas se materialicen en las aulas. Si lo que se pretende es que el alumno sea el protagonista en su proceso de aprendizaje por medio de un sistema que calcula su carga de trabajo, y además se aspira a formarlos como buenos profesionales y ciudadanos comprometidos con el cambio social, la práctica docente será el pilar en el que articular tales pretensiones. Solo así, por medio de enfoques metodológicos innovadores, podremos hacer que los alumnos trabajen en la construcción de su conocimiento y alcanzar los resultados de aprendizaje que la sociedad reclama a la universidad.

Con todo esto, pasaremos en el siguiente punto a analizar cómo se están acoplando los procesos de innovación metodológica docente que, como consecuencia de los cambios derivados del EEES, se están introduciendo paulatinamente en la universidad. Nos pararemos a analizar, por tanto, las características del nuevo modelo educativo que impera en la universidad actual y el papel que profesores y alumnos desempeñan en este nuevo esquema pedagógico.

1.4. LOS PROCESOS DE INNOVACIÓN METODOLÓGICA DOCENTE

La educación superior se ha configurado con el transcurrir de los años en un ámbito singular de investigación educativa. Ahora bien, el impulso dado en nuestro contexto al EEES ha supuesto una reformulación de los roles de profesores y alumnos, y con ello un aumento del interés por estudiar los procesos que tienen lugar en este nivel educativo (Gargallo, Suárez, Garfella, y Fernández March, 2011). Se trata pues de comprender las dinámicas de cambio e innovación, especialmente pedagógica, que están teniendo lugar en la universidad del siglo XXI.

En nuestros días, el término innovación está presente prácticamente en cualquier realidad social, bien como un suceso ya palpable, bien como una perspectiva deseable de futuro. La educación, evidentemente, no es ajena a esta tendencia, siendo incluso uno de los ámbitos, junto con el tecnológico y científico, en el que más se debate al respecto.

Si nos ceñimos a la universidad, vemos que la UNESCO (1998) ha propuesto un nuevo modelo de enseñanza superior para el siglo XXI, basado en la introducción de métodos educativos innovadores capaces de fomentar el pensamiento crítico y la creatividad, sin que la única atención se dirija al dominio cognitivo de las diversas disciplinas específicas. En este sentido, Rodríguez Izquierdo (2009a) entiende que es la sociedad del conocimiento la que reclama un cambio metodológico en la educación superior, pues ha de sustentarse en una sociedad del aprendizaje que permita a sus ciudadanos formarse permanentemente y para un ambiente cambiante. Este nuevo entorno exige a los aprendices una constante adaptación a situaciones que se transforman sin término. Solamente así podremos formar a ciudadanos que sean capaces de enfrentarse a un contexto en el que se generan conocimientos de modo continuado, muchos de ellos con fecha de caducidad. Pero esta necesidad de innovar pensando en la posterior adaptabilidad a los cambios atañe también a la universidad como institución, y no exclusivamente a sus estudiantes, pues solo las organizaciones flexibles son capaces de sobrevivir (Rodríguez Izquierdo, 2009b).

En una línea similar, de Miguel (2005) coincide en reconocer que una sociedad basada en el conocimiento demanda a la universidad procesos de innovación pedagógica. Pero, además, identifica dos formulaciones educativas que surgen como consecuencia de este modelo de organización social, y que requieren un cambio metodológico para poder ser abordadas con éxito. La primera de ellas es la visión del proceso formativo como un continuum que se extiende a lo largo de la vida de las personas, lo que supone una búsqueda continua, individual y autónoma de conocimiento que permita adaptarse a un espacio social velozmente cambiante. Esto requiere dotar de mayor protagonismo al alumnado desarrollando su iniciativa y su capacidad de aprender a aprender. En segundo lugar, nos encontramos con la directriz, casi paradigma, que rige la enseñanza universitaria en nuestros días: la formulación de los resultados de aprendizaje de los estudiantes en términos de competencias que favorezcan su inserción social y laboral. La introducción del enfoque por competencias supone una ruptura con la perspectiva tradicional de objetivos planteados en torno a simples conocimientos disciplinares, pues de lo que se trata es de atender de un modo integrador el aprendizaje de los estudiantes.

En resumen, podemos afirmar que la sociedad del conocimiento, al exigir un aprendizaje permanente y continuo, además de la adquisición de competencias sociales y

laborales, trae consigo la necesidad de un proceso de innovación pedagógica que ha de permitir dar respuesta desde la universidad a las necesidades de la sociedad actual. Ante esta situación, los métodos de enseñanza-aprendizaje tradicionales ya no sirven, o por lo menos, ya no son suficientes por sí solos. Así lo confirma el propio Consejo de la Unión Europea (2011) en las Conclusiones del Consejo sobre la modernización de la enseñanza superior, documento en el que se reconoce un desequilibrio entre la formación de los estudiantes universitarios y las necesidades de la economía del conocimiento.

Ahora bien, no pocas veces el término innovación es objeto de banalización y utilizado sin el debido rigor. Solo así se puede explicar tal inflación terminológica para referirse a cualquier situación de cambio o renovación, por mínima que sea, al margen de intentos por confirmar si estamos ante un avance o mejora real. Ofrecemos ahora un apunte numérico al respecto de lo que tratamos de expresar: en el año 2009, haciendo uso del famoso motor de búsqueda web *Google*, Villa (2012) confirmó 20.900.000 de referencias sobre innovación, y 104.000.000 cuando lo hacía en inglés. Pues bien, repitiendo la búsqueda en el año 2019, nos encontramos con 224.000.000 de resultados en castellano, y 912.000.000 en inglés. Los números hablan por sí solos, ya que la presencia del término se ha multiplicado por once y por nueve, respectivamente, en tan solo diez años.

Lo que esto pone de relieve es la necesidad de acotar el uso del término, por lo que resulta pertinente un abordaje epistémico a fin de saber de qué hablamos cuando hablamos de innovación. Primeramente, atendiendo a la Real Academia Española (RAE), podemos definir innovación como:

- Acción y efecto de innovar.
- Creación o modificación de un producto, y su introducción en un mercado.

No obstante, mientras que esta definición podría verse condicionada por un cierto tinte economicista, la Real Academia Galega (RAG) amplía esa visión definiéndola como una *“novidade que se introduce nun dominio determinado”*. Si atendemos al verbo innovar, la RAE nos dice que se trata de *“mudar o alterar algo, introduciendo novedades”*. De nuevo nos encontramos con una perspectiva más amplia por parte de la RAG, quien define innovar como *“facer que [algo que estaba usado, vello etc.] resulte novo ou teña máis forza pola incorporación de elementos novos”*.

Desde luego, ambas Academias coinciden en definir la innovación como una creación o un cambio. Sin embargo, queremos enfatizar la última de las definiciones de la RAG, en la que se introduce el componente de mejora y fortalecimiento en cuanto a una realidad que se modifica o cambia. Eso es lo que ha de diferenciar a la innovación de cualquier otro proceso de cambio.

La innovación en educación no se trata de un acontecimiento aislado o imprevisto, sino que es una acción que resulta de un sólido proceso de planificación con la intención de surtir cambios que supongan una mejora a todos los niveles: metodológico, estructural, político, etc.; si bien en la universidad, sobre todo con el sobrevenido proceso de convergencia, se ha estrechado el vínculo entre innovación y metodologías de enseñanza-aprendizaje (Riesco, 2012). Al respecto, resultaría oportuno no solo tratar de definir qué es innovar, sino también delimitar aquellos aspectos que nada tienen que ver con la innovación educativa ya que, ante la heterogeneidad que la caracteriza, lo importante del caso reside en acotar las propiedades que condicionarán un auténtico proceso de innovación (Zabalza, 2003-2004):

- No se trata, exclusivamente, de hacer cosas distintas sino mejores, solamente cuando se estime pertinente y necesario, como resultado de las conclusiones que se extraigan de la evaluación de la realidad ya existente.
- No son cambios constantes y veloces, sino que necesitan tiempo para asentarse con el fin de optimizar su aprovechamiento.
- No ha de ser forzada o inducida exclusivamente por agentes externos, pues de este modo la innovación se producirá de un modo formal, y no tanto con la intención de mejorar la práctica real.
- No debe responder a intereses económicos o profesionales. Aunque la innovación pueda ser reconocida con fondos económicos y con méritos docentes, el fin último es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y la calidad de los mismos.
- No es sinónimo de “bueno”, pues la ausencia de innovación no tiene que ser relacionada con algo “malo”. Evidentemente, si la práctica docente se ve enriquecida con enfoques innovadores, mejor, pero el hecho de que un profesor no sea innovador no es sinónimo de que su docencia sea mala o carezca de calidad. En este sentido, tampoco ha de entenderse como una fuente de ruptura o separación entre profesores.

Estas ideas muestran la existencia de requisitos previos que tienen que ser considerados si se quiere que un proceso de innovación sea realmente efectivo. De modo complementario, Gimeno (2012) destaca que es preciso ser prudentes en lo que a reformas pedagógicas se refiere y tomar en consideración una serie de principios. Afirma que, en primer lugar, se requiere un nivel de actuación sistémico, que implique y tenga en cuenta todas las variables que, directa o indirectamente, puedan incidir en el proceso. No obstante, el punto de partida depende principalmente de las personas, por lo que es recomendable que venga dado por un sentimiento de creencia en que lo que se persigue es mejor a lo ya existente, así como por una intención de voluntad. Por último, confía en que además de ser un proceso que requiere tiempo, y no solamente un impulso inicial, es preciso que se creen estructuras que acompañen a la iniciativa innovadora en su consolidación. Se trata, en definitiva, de sensibilizar y motivar a las personas implicadas para que sientan la necesidad del cambio y evitar posibles resistencias al mismo, lo que ha de verse acompañado por los recursos necesarios que permitan enfrentarse a los posibles obstáculos que puedan aparecer (Villa, 2012).

Así, siguiendo a Riesco (2012), el modo en que se afronte un proceso de innovación permite hablar de tres tipos diferenciados. El primero de ellos es la esporádica, donde una persona a título individual o un grupo de personas emprenden iniciativas puntuales que busquen una mejora, sin perdurabilidad en el tiempo. El segundo tipo sería la táctica-estratégica, donde la innovación es vista como un recurso necesario para sobrevivir en la universidad y diferenciarse en un momento claramente competitivo. Por último, la innovación sistémica es aquella en la que toda la organización se implica en el proceso, siendo propia de universidades que valoran la innovación como una de sus señas de identidad, en un proceso de continuo aprendizaje y redefinición.

Atendiendo a esta clasificación, cabe acentuar que el apoyo de la institución y el soporte que ofrezca juegan un papel crucial en este sentido, pues la institucionalización de una reforma influye en la perdurabilidad de la misma. Pero la movilización de iniciativas estructurales no es suficiente para impulsar la innovación pedagógica en la universidad, pues lo que se requiere principalmente es un cambio cultural que parta de las creencias, actitudes y hechos manifestados por todas las personas implicadas; de ahí la necesidad de tiempo para ir construyendo y asentando un auténtico proceso de

renovación (Gairín, 2012). Por tanto, de las personas dependerá la innovación y el cambio de la pedagogía imperante en la universidad, ya que existe una cultura fuertemente arraigada y sustentada en creencias implícitas que no puede ser cambiada o renovada repentinamente (Gimeno, 2012).

De todos modos, los procesos de cambio e innovación son promovidos, según Zabalza (2011), desde diferentes niveles siguiendo una secuenciación descendente:

- Un primer nivel tiene que ver con el poder político, y hace referencia a los cambios legislativos, lo que afecta principalmente a la estructura del sistema. El impacto en la docencia no es inmediato, si bien terminará por incidir en la misma de un modo indirecto. El EEES, con las consecuentes reformas iniciadas por cada país, es un buen ejemplo en este sentido.
- La segunda instancia en la que se toman decisiones de cambio son las propias universidades. Muchas de las decisiones parten de las propias instituciones, más aun en el escenario que el proceso de Bolonia ha configurado, y donde lo que se busca es fortalecer la independencia y libertad de las mismas.
- El tercer nivel corresponde a los centros universitarios (Facultades, Escuelas...). Se trata de un nivel que ha ido ganando cada vez más peso como dinamizador de procesos de innovación, ya que con la masificación de las universidades se ha ampliado el número de agentes implicados en la toma de decisiones. Es un nivel próximo al docente, que también está llamado a participar en ellas.
- El último nivel hace referencia a los docentes. El papel que desempeñan los profesores en los procesos de innovación pedagógica en la universidad es crucial. Sin contar con su parecer e implicación es difícil que las cosas puedan mejorar en este sentido.

Así las cosas, una vez se han dispuesto aquellos factores personales, profesionales e institucionales que pueden contribuir a optimizar un proceso de reforma, es preciso perfilar el modo en que se han de introducir los cambios educativos. Al respecto, de Miguel (2005) propone que una renovación del paradigma metodológico en la universidad, como la propugnada desde el EEES, ha de materializarse y construirse en torno a tres dimensiones: las modalidades de enseñanza, las estrategias metodológicas, y los criterios y procedimientos de evaluación.

En lo que a la primera respecta, las modalidades de enseñanza son entendidas como las técnicas, los recursos y los tiempos que garantizarán la realización de las actividades que un alumno ha de superar en una asignatura. La primera gran clasificación podremos establecerla entre la modalidad presencial y la no presencial, si bien es pertinente reconocer la aparición de modelos mixtos (*blended learning*). Destacan, además, la gran diversidad de modalidades presenciales que, con el advenimiento de la convergencia europea, se promueven en las aulas universitarias como complemento de la tradicional modalidad teórica: clases prácticas e interactivas, prácticas externas, seminarios, etc. No obstante, recomienda el autor que la modalidad se ajuste al propósito de cada actividad, y que se aproveche el enriquecimiento que puede aportar la diversidad que ofrece su combinación.

Una vez determinada la secuenciación de modalidades que se emplearán en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que determinarán la carga y tipo de trabajo de los estudiantes, es preciso decidir cuál será la metodología que las guiará. Cada modalidad puede ser abordada con diferentes enfoques metodológicos, como por ejemplo aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje-servicio, aprendizaje cooperativo, etc. Si lo que se busca es el protagonismo del alumno, lo importante es especificar, acordar y comunicarle cuál será la metodología a seguir, con el fin de que sea consciente del modo en que podrá construir su proceso de aprendizaje y pueda planificar las actividades a desarrollar. Calderón y Escalera (2008) afirman que la elección del enfoque a seguir se verá influenciada por variables como la propia institución y sus características, las experiencias personales de profesores y alumnos, o los recursos de los que se dispone. Lo que está claro es la no existencia de un único método de exclusivo empleo, principalmente por la dificultad de establecer una categorización de peores a mejores. Si bien todo apunta a que aquellos métodos que se centran en los estudiantes y fomentan la participación parecen más eficaces, pues la implicación y la motivación dotarán de mayor significatividad a un aprendizaje cuya adquisición depende del trabajo de los propios alumnos (Fernández March, 2006; Rodríguez Izquierdo, 2009b).

Por último, de Miguel (2005) apunta a los criterios y procedimientos de evaluación, puesto que toda innovación metodológica ha de obtener una respuesta ajustada en lo que a sistema de evaluación se refiere. Por tanto, si el proceso de cambio pedagógico actual se justifica primordialmente en la introducción de un enfoque por competencias, es

preciso crear situaciones que permitan evidenciar el modo en que se han adquirido y se aplican dichos conocimientos, habilidades y destrezas, y actitudes. Pero si también se trata de promover el trabajo autónomo del alumnado, finalidad que pivota en torno al sistema de créditos ECTS, será preciso, además, evaluar de qué manera ha realizado el estudiante ese trabajo. Es decir, ya no solo importa el resultado, sino también el proceso, lo que supone introducir una óptica evaluativa de corte más cualitativa e individualizada que aporte *feedback* al alumnado y permita ir mejorando y guiando la construcción de aprendizajes.

Los procesos de innovación educativa que tienen lugar en la universidad son lo suficientemente heterogéneos como para impedir el establecimiento de clasificaciones claramente delimitadas y diferenciadas. No obstante, estamos de acuerdo con la contraposición establecida por Gargallo et al. (2011) entre dos grandes modelos de enseñanza-aprendizaje y que representarían los dos extremos, uno de corte tradicional y otro entendido como innovador: el primero de ellos centrado en la enseñanza y el profesor, basado en la transmisión unidireccional del conocimiento; y el segundo orientado hacia el aprendizaje y el alumnado, siguiendo una vía de facilitación del aprendizaje (Tabla 1).

El antagonismo entre estos modelos, que representan los dos extremos del mapa pedagógico, si bien no es novedosa, es de utilidad para definir y clasificar la práctica docente de los profesores universitarios, atendiendo incluso a graduaciones de positividad o negatividad, en función del modelo al que más se acerque. Ya hemos acentuado anteriormente que no existe un modelo ideal y exclusivo, sino que este puede, y debe, variar en función de los objetivos que se fijen para las diferentes actividades.

Así, la tendencia actual es la de procurar una universidad centrada en los estudiantes, donde su trabajo sea el principal medio de construcción de aprendizajes útiles y significativos. A ello alientan los documentos programáticos en los que se perfila la construcción de una universidad europea, con unas consecuencias que ya son visibles: la aparición de un nuevo enfoque pedagógico general, basado en las competencias como unidad última de aprendizaje de los estudiantes universitarios, y donde se exige una reformulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las instituciones de educación superior.

Tabla 1. Características del modelo centrado en la enseñanza vs modelo centrado en el aprendizaje

	Modelo centrado en la enseñanza	Modelo centrado en el aprendizaje
Concepción del conocimiento	Algo construido externamente, por referentes en el ámbito, y que posee y transmite el profesor.	Construcción social y negociada, y por tanto cambiante. Se organiza y transforma por el profesor y los estudiantes.
Concepción del aprendizaje	Es la adquisición o incremento de conocimientos. Se utilizará, especialmente, en la propia disciplina.	Es una construcción personal, aunque de un modo compartido y negociado con los demás. Son útiles, además de para la disciplina, para entender la realidad.
Concepción de la enseñanza y papel del profesor	Se entiende como la transmisión de conocimientos por parte del profesor, quien ha de dominar la materia y explicarla adecuadamente.	Se trata de un proceso basado en la interacción, que permita la construcción personal del conocimiento. El profesor debe ser guía y facilitador, para lo que ha de conocer la materia y tener una buena formación pedagógica.
Metodología docente	El método principal es la exposición por parte del docente, existiendo poca interacción. Se trata de un modelo unidireccional y el <i>feedback</i> es escaso.	El método depende de los objetivos a alcanzar, alternando métodos expositivos con otros más interactivos. Se busca fomentar la autonomía del alumnado, y la interacción es bidireccional.
Materiales de aprendizaje	Se hace uso, principalmente, del libro de texto y los apuntes.	Los materiales son diversos, lo que facilitará la gestión de la información. Las nuevas tecnologías permitirán una mayor interacción y trabajo cooperativo.
Metodología de evaluación	Se emplea el examen como mecanismo que permita a los alumnos reproducir los conocimientos aprendidos.	La evaluación es un proceso continuo y formativo, por medio del cual dar <i>feedback</i> al estudiante. El examen busca ir más allá de la reproducción y es complementado con otro tipo de trabajos.
Tutoría	Es un periodo temporal en el que el profesor se pone a disposición de los estudiantes que lo deseen.	Es un recurso sistemático, se planifica su utilización y no se dirige exclusivamente a los estudiantes que lo desean.

Fuente: Gargallo et al. (2011)

1.4.1. El enfoque por competencias

Los procesos de innovación metodológica que se están sucediendo en los últimos años en la universidad responden a un cambio global en el modelo de institución. Este cambio acaece, principalmente, con la creación del EEES y, desde el punto de vista pedagógico, con los aspectos derivados del nuevo sistema de créditos ECTS. En un primer momento, el sistema ECTS no fue concebido como un patrón pedagógico, sino como un elemento en torno al cual pivotarían las políticas de armonización y compatibilidad europeas, si bien terminó por consolidarse como el eje de un nuevo modelo educativo que se centra en el trabajo del alumnado (Gargallo, 2016).

La adopción de este sistema de créditos trae consigo un nuevo paradigma formativo a la universidad europea. Se resta importancia al papel hegemónico ejercido durante

años por la enseñanza, dando lugar a los consecuentes cambios en las metodologías docentes que en este punto venimos abordando (Perdomo, 2006). Entendemos, entonces, el ECTS como el elemento central en torno al cual gira el cambio metodológico en la universidad, un cambio en el que se valora el trabajo autónomo del alumnado, que ha de ir construyendo su propio conocimiento y adquiriendo las competencias pertinentes.

Se trata, pues, de la transición de un modelo que se basaba en objetivos y contenidos de conocimiento a otro centrado en competencias. Para ello se deben crear situaciones contextualizadas, lo más reales posibles, que permitan la aplicación y resolución de problemas (Fernández March, 2006), pues el conocimiento lleva a la competencia cuando está ligado a la acción y permite resolver un problema (Goñi, 2005). Aun así, no debemos obviar que el interés que suscita el enfoque por competencias en la actualidad viene dado por la cierta centralización que se persigue con el mismo, ya que, en parte, se trata de un intento de establecer estándares que permitan ordenar el currículo en base a los resultados de un modo, en cierto sentido, homogeneizado (Escudero, 2009). Según esta idea, si antes el currículo tenía en los contenidos el estándar en torno al cual ordenarse, ahora lo hace en función de competencias.

Este nuevo enfoque, según Colás (2005), comienza a forjarse en los años ochenta del siglo pasado, en el marco de crisis económicas sobrevenidas, el endurecimiento de la competencia entre países, y las consecuentes dificultades para acceder y mantenerse en el mercado de trabajo. Pero si nos centramos en la actualidad, podemos decir, desde un punto de vista pragmático, que son las condiciones laborales, la globalización y la sociedad del conocimiento las que plantean una serie de exigencias a las universidades que explican la pertinencia de introducir un enfoque de enseñanza-aprendizaje basado en competencias (González Maura y González Tirados, 2008):

- Garantizar, no exclusivamente, la gestión de los conocimientos y habilidades que permitan desempeñar una profesión específica en un contexto dado, sino también la formación en valores, motivaciones, habilidades y recursos personales tan exigidos para desarrollarse plenamente en una sociedad que gira en torno al cambio permanente.
- Formar a profesionales que sean capaces de gestionar el conocimiento necesario en su campo profesional durante toda la vida (*lifelong learning*), además de

promover para ello la utilización de las TIC. Surge aquí de nuevo la importancia de que los estudiantes aprendan a aprender, desarrollando así la predisposición a un aprendizaje continuo.

Pero la implementación real y decidida de este modelo educativo en la universidad, según Escudero (2009), no se hace efectiva hasta la aparición de los Libros Blancos de las diversas titulaciones, apoyados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, viéndose influidos dichos documentos por la concepción de competencia aportada por el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003). Ya desde la UNESCO se proponía pasar del concepto de calificación profesional al de competencia profesional, por considerar que las exigencias del mercado de trabajo actual son cada vez más complejas, entendiendo así el concepto de competencia como un término más amplio en el que poder integrar dicha realidad (Delors, 1996).

Pero pasemos, antes de continuar, a abordar epistemológicamente el término que nos ocupa. Resulta justo comenzar diciendo que, *stricto sensu*, una competencia “es la capacidad para enfrentarse con garantías de éxito a una tarea en un contexto determinado” (Goñi, 2005, p. 86). Esta es la definición que sirve de punto de partida para introducir las características que diferentes autores otorgan al término (Tabla 2).

Tabla 2. Características de las competencias

González Maura (2006)
<ul style="list-style-type: none"> - Son características permanentes de las personas. - Se manifiestan en la ejecución de tareas o trabajos. - Se relacionan directamente con la ejecución exitosa de una actividad. - Son causa del rendimiento laboral. - Pueden generalizarse a más de una actividad. - Combinan lo cognoscitivo, afectivo y conductual.
Corominas et al. (2006)
<ul style="list-style-type: none"> - Se desarrollan y actualizan en la acción. - Se vinculan a un determinado contexto, es decir, a una situación dada. - Integran saberes, procedimientos, actitudes y normas. - Facilitan la resolución eficaz de situaciones laborales conocidas o inéditas. - Son educables.
Escudero (2009)
<ul style="list-style-type: none"> - Se componen de un conjunto de recursos cognitivos y actitudes que contribuyen a realizar de un modo adecuado y responsable una actuación. - Operan y se relacionan para la resolución de situaciones complejas. - Han de satisfacer un conjunto de criterios o estándares en función del contexto determinado, es decir, están socialmente establecidas.

Fuente: Corominas et al. (2006), Escudero (2009), González Maura (2006)

En resumen, la característica principal de la competencia “es que comporta un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e

integrados, en el sentido que el individuo ha de ‘saber’, ‘saber hacer’, ‘saber ser’ y ‘saber estar’ en relación con lo que implica el ejercicio profesional” (Tejada, 2013, p. 287). Esta idea está directamente relacionada con los cuatro pilares del conocimiento previamente presentados: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir con los demás y aprender a ser (Delors, 1996).

Con este panorama, las competencias se configuran como un punto de referencia que guía los procesos formativos en las universidades, ya que vienen indicando a todas luces qué es lo que se pretende conseguir en tales instituciones. De este modo, en el Proyecto Tuning se llama a la necesidad de diferenciar entre resultados de aprendizaje y competencias. Mientras los primeros son formulados por el profesorado y hacen referencia a lo que un alumno debe conocer o comprender a corto plazo, las competencias van más allá al ser adquiridas por el estudiante durante todo el proceso de aprendizaje, siendo el fruto de la combinación de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades (González y Wagenaar, 2003). Las competencias son, por tanto, una concepción mucho más amplia que los resultados de aprendizaje, y se relacionan directamente con los objetivos al marcar qué es lo que han de terminar por aprender los estudiantes de una titulación, aunque desde una concepción más dilatada, planteando un modelo basado en el esquema de medios-fines (Escudero, 2009).

Cabe enfatizar que las competencias son un constructo complejo, resultado no solo de conocimientos y habilidades, sino también de elementos como la motivación, el trabajo en equipo y, en especial, el civismo (González Maura, 2006; Ugarte y Naval, 2010a). De este modo, en la actual coyuntura social, y ante un futuro de enorme conectividad técnica, pero también social y cultural, la formación universitaria no debería preocuparse exclusivamente por la excelencia académica. Esta tiene que verse acompañada de las competencias que permitan un aumento de la responsabilidad social del alumnado universitario y, como consecuencia, en su desarrollo como ciudadanos críticos y reflexivos, aspecto no tan ajeno al actual mercado de trabajo (Santos Rego y Lorenzo, 2007; Ugarte y Naval, 2010a). Es decir, las competencias de una persona, según Albert (2006), no son el resultado exclusivo de la superación de un currículo académico formal y específico, sino más bien la integración de múltiples factores, caracterizándose por su flexibilidad y amplitud.

Es evidente que el enfoque por competencias supone un acercamiento al mundo del trabajo, pero esto no ha de verse como un punto negativo, sino como una superación de

las limitaciones impuestas por las propias disciplinas, y que ahora permitirá formar al alumnado para el puesto de trabajo y la sociedad en la que ha de insertarse (González Ramírez, 2005). Además, para Villa y Poblete (2007) las críticas en este sentido son injustificadas, pues este enfoque acentúa el desarrollo personal del alumnado y la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, sin dejar de lado el componente humanista, pues dependerá de los docentes el énfasis que se pone en tan importante dimensión. Entendemos también como reduccionista la concepción de preparar al alumnado atendiendo a las necesidades del mercado de trabajo y que ello suponga centrarse en competencias exclusivamente técnicas, pues es bien sabido que en la actualidad son otras, a mayores, las competencias que demandan los nuevos empleos, como ya hemos señalado con anterioridad (Santos Rego, Lorenzo, y Vázquez Rodríguez, 2018).

En definitiva, defendemos que la finalidad de la universidad debe ser clara: formar ciudadanos con buenas competencias para la empleabilidad en una sociedad democrática. Por ello, y en palabras de Martha Nussbaum (2001), galardonada con el Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales en el año 2012, la dimensión humanista nunca ha de ser considerada como residual o merecedora de una menor atención por parte de la universidad, pues eso supondría una pérdida de valor de nuestra democracia:

Sería catastrófico convertirse en una nación de gente técnicamente competente que haya perdido la habilidad de pensar críticamente, de examinarse a sí misma y de respetar la humanidad y la diversidad de otros. [...] Es, por lo tanto, muy urgente apoyar los esfuerzos curriculares dirigidos a producir ciudadanos que se puedan hacer cargo de su razonamiento, que puedan ver lo diferente y lo extranjero no como una amenaza que haya que resistir, sino como una invitación a explorar y comprender, expandiendo sus propias mentes y su capacidad de ciudadanía (Nussbaum, 2001, p. 336).

Esta discusión parece encauzarse, en parte, con la distinción creada por el Proyecto Tuning entre competencias específicas y genéricas (González y Wagenaar, 2003). Las primeras son aquellas de naturaleza estrictamente académica y asociadas a cada área de estudio, mientras que las segundas refieren a las transferibles a cualquier titulación. Este segundo tipo también es comúnmente conocido como transversales, si bien el impacto que ha tenido el Proyecto Tuning como marco de referencia en la universidad europea justifica la elección por la que hemos optado en cuanto a su denominación.

Las competencias genéricas son igualmente producto de una universidad abierta, dada la creación de nexos de unión con entes sociales externos. No olvidemos que fue a través de la colaboración entre universidades y entidades sociales y profesionales como brotó una propuesta pedagógica basada en competencias genéricas que definen y acotan las competencias básicas para las distintas profesiones (Villa y Poblete, 2007). Así lo requieren las políticas dictadas desde la Unión Europea, al ratificar que con la intención de que los estudiantes adquieran las competencias que son “requeridas por el mercado laboral y para el aprendizaje permanente y las actividades de investigación, ha de darse asimismo prioridad en la enseñanza superior a la actualización, la adquisición y el desarrollo futuro de competencias clave” (Consejo de la Unión Europea, 2010a, p. 8).

Para establecer una clasificación de este tipo de competencias, tomaremos como referencia más acertada la realizada en el ya citado Proyecto Tuning, donde son divididas en competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas (Tabla 3).

Tabla 3. Competencias genéricas según el Proyecto Tuning

Instrumentales	
<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de análisis y síntesis - Capacidad de organizar y planificar - Conocimientos generales básicos - Conocimientos básicos de la profesión - Comunicación oral y escrita en la propia lengua 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de una segunda lengua - Habilidades básicas de manejo del ordenador - Habilidades de gestión de la información - Resolución de problemas - Toma de decisiones
Interpersonales	
<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad crítica y autocrítica - Apreciación de la diversidad y multiculturalidad - Habilidades interpersonales - Capacidad para trabajar en un equipo interdisciplinar 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas - Habilidad de trabajar en un contexto internacional - Compromiso ético - Trabajo en equipo
Sistémicas	
<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica - Habilidades de investigación - Capacidad de aprender - Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones - Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad) - Liderazgo 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de culturas y costumbres de otros países - Habilidad para trabajar de forma autónoma - Diseño y gestión de proyectos - Iniciativa y espíritu emprendedor - Preocupación por la calidad - Motivación de logro

Fuente: González y Wagenaar (2003)

El interés por las competencias genéricas se refleja también en el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, modificado por el Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, (BOE, núm. 55, 05/03/2014), en el que se sugieren los siguientes resultados de aprendizaje para el nivel de Grado:

- Haber adquirido conocimientos avanzados y demostrado una comprensión de los aspectos teóricos y prácticos y de la metodología de trabajo en su campo de estudio con una profundidad acorde con la vanguardia del conocimiento.
- Poder, mediante argumentos o procedimientos elaborados y sustentados por ellos mismos, aplicar sus conocimientos, la comprensión de estos y sus capacidades de resolución de problemas en ámbitos laborales complejos y especializados que requieren el uso de ideas creativas e innovadoras.
- Tener la capacidad de recopilar e interpretar datos e informaciones sobre las que fundamentar sus conclusiones incluyendo, cuando sea preciso y pertinente, la reflexión sobre asuntos de índole social, científica o ética en su campo de estudio.
- Ser capaces de desenvolverse en situaciones complejas o que requieran el desarrollo de nuevas soluciones tanto en el ámbito académico como laboral o profesional dentro de su campo de estudio
- Saber comunicar a todo tipo de audiencias (especializadas o no) de manera clara y precisa, conocimientos, metodologías, ideas, problemas y soluciones en su campo de estudio.
- Ser capaces de identificar sus propias necesidades formativas en su campo de estudio y entorno laboral o profesional y de organizar su propio aprendizaje con un alto grado de autonomía en todo tipo de contextos (estructurados o no).

Merece la pena en este punto retomar la idea de Colás (2005), quien incide en la potenciación recíproca de estos dos tipos de competencias, al entender que poseer buenas competencias genéricas, tales como la responsabilidad o la iniciativa, permitirá obtener mejores competencias específicas; a la vez que una buena preparación académica facilita la adquisición de habilidades, actitudes y valores.

Uno de los puntos que más complejidades presenta a la hora de introducir un enfoque formativo por competencias es la evaluación del grado en que son adquiridas. Como hemos dicho, las metodologías participativas y activas, que permiten la aplicación real y la resolución de problemas son las que más se ajustan a este enfoque y las que permiten un aprendizaje más significativo. Pero en muchas ocasiones surgen los problemas a la hora de evaluar este tipo de actividades ya que, sin lugar a dudas, nada tienen que ver con las metodologías y con los procesos de evaluación del aprendizaje tradicionales. En este sentido, González Ramírez (2005) advierte una serie de

características de las competencias que es necesario tener en cuenta para evaluar al alumnado en este nuevo enfoque educativo:

- Están en constante evolución y, por ello, son dinámicas. El propio contexto transforma y permite el desarrollo continuo de las competencias.
- No serán adquiridas y desarrolladas por medio de un plan general y sistemático que sea igual para todas las personas, sino que cada individuo tiene una posición de partida y de su voluntad dependerá el grado en que se adquieran. Por ello, han de suponer dificultades, una mayor responsabilidad y retos, pero siempre en función de cada situación individual.
- Su adquisición no depende exclusivamente del trabajo y esfuerzo personal, sino que variables como el entorno social e institucional también juegan un papel crucial, especialmente el contexto socioeconómico.
- Las estrategias de aprendizaje y las metodologías docentes empleadas determinarán el modo en que se han adquirido las diversas competencias, siendo importante, entre otros, que fomenten la autonomía y la motivación de los estudiantes.

Como vemos, este modelo supone un cambio en los procesos de evaluación del aprendizaje, pero también en el modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje en la universidad. Por ello, pasaremos ahora a analizar cuál es el papel del profesorado dentro de este nuevo contexto educativo.

1.4.2. El profesorado universitario ante la innovación

La universidad, a pesar de la complejidad que define sus estructuras y funciones en un contexto como el actual, siempre ha sido una organización en la que enseñar y aprender. Solamente por medio de esta fórmula, que pivota principalmente en torno a la función docente, ha podido consagrarse como la institución que durante tantos siglos ha sabido crear y difundir conocimiento, además de preparar para el ejercicio de las diversas ocupaciones profesionales.

Pero la tendencia en este sentido no ha sido siempre la misma. Atendiendo a Bowden y Marton (2012), podemos identificar tres períodos diferenciados. Un primer momento es el referente a las instituciones anteriores al siglo XX, que o se configuraban como universidades de enseñanza, o como universidades de investigación. Posteriormente, en el siglo XX, se aprecia la integración de los dos elementos dando

lugar a universidades de enseñanza y también de investigación. Por último, la universidad del siglo XXI, donde los cambios pedagógicos que hasta ahora hemos resaltado permiten hablar de una universidad del aprendizaje. Aun así, en palabras de Gargallo (2016), el aprendizaje y la enseñanza se configuran como dos realidades interdependientes, pues el profesorado enseña en función de cómo piensa que el alumnado aprende, y los estudiantes aprenderán en función de la manera en que se les enseñe y evalúe. Sea como fuere, y a pesar de un proceso innegable en el que cada vez se da más valor al aprendizaje del estudiante y no tanto a la enseñanza, el papel educativo desempeñado por los profesores siempre ha sido incuestionable en la universidad.

Es más, en un momento en el que se busca potenciar el aprendizaje centrado en el estudiante, la práctica docente se convierte en más compleja que nunca, ya que supone una ruptura con la cultura que imperaba hasta el momento. En palabras de Rodríguez Izquierdo (2009a), ya no basta con que el profesor se sitúe como una fuente de información, sino que su función es la de ser guía y orientador de alumnado en su adquisición de conocimiento, creando para ello situaciones y actividades de aprendizaje basadas en el propio trabajo de los estudiantes. Es el modo en que la docencia universitaria debe responder al formato de aprendizaje derivado del sistema ECTS, lo que demanda una serie de nuevas competencias en el profesorado: diseñar actividades y recursos educativos que se organicen y articulen en función de las necesidades del alumnado; diagnosticar los problemas de los estudiantes con el fin de ofrecer una orientación en base a criterios; guiar y apoyar tanto a los individuos como al conjunto del grupo; motivar y fomentar la implicación de los estudiantes, la reflexión y las tareas que exijan habilidades de orden superior; y hacer uso de las TIC como recurso en que sustentar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Méndez, 2005, p. 59). En definitiva, se trata de un “cambio en el papel del profesor, que debe actuar como mediador, como diseñador de entornos de aprendizaje, como propiciador de aprendizaje autónomo de los alumnos” (Gargallo et al., 2011, p. 10).

Por eso, la docencia es la responsabilidad principal de las universidades, y ello no ha de suponer ninguna pugna con la investigación, pues ambas son actividades propias de un académico (Bolívar, 2012). En pocas palabras, los contenidos disciplinares que se enseñan y la preparación didáctica del profesor no son cuestiones disociables. Además, el profesorado debe articular sus conocimientos sobre investigación en el sentido de

indagar acerca de los intereses del alumnado, con el fin de potenciar un aprendizaje desde esos intereses, alejándose de un mero transmisor de contenidos (Elton, 2005).

Lo que defendemos con lo argumentado en estas últimas líneas es sencillo: el profesorado es quien juega el papel protagonista en los procesos de innovación pedagógica en la universidad. Esto no resta importancia al rol desempeñado por los alumnos, pues la actitud y preparación con que se enfrenten a cualquier dinámica de renovación educativa determinará el éxito de esta última, aunque incluso esta variable depende de la docencia recibida y del papel desempeñado por el profesor. Así pues, un cambio en los métodos docentes vendrá acompañado consecuentemente por una transformación en el trabajo y las actividades que los alumnos desempeñan en la universidad. Como apunta Méndez (2005), el control del aprendizaje se ha de transferir del profesor al alumnado, quien deja de recibir información de un modo pasivo para participar autónomamente en la búsqueda y elaboración de dicha información. El cambio en los roles de profesores y estudiantes supone, por tanto, una transformación de las relaciones entre los mismos, una relación que se hace más horizontal e interactiva (Goñi, 2005).

Ahora bien, el profesorado no es solamente causa de los procesos de innovación en la educación superior, sino que la reforma pedagógica también conforma y redefine las características de la docencia en este nivel educativo. Así, Zabalza (2003-2004) indica que, como consecuencia de los cambios que la universidad está viviendo en los últimos años, se está conformando una nueva visión hacia la docencia. Subraya, en primer lugar, el hecho de entenderla como un determinante principal en la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios. Principal pero no exclusivo, pues interceden otros elementos como el interés de los propios estudiantes o los recursos disponibles. La docencia también se interpreta como un cometido propio y diferenciado de otras funciones que el profesorado universitario ha de atender, como son la investigación o la gestión, entre otros. Se percibe, además, que docencia no es exclusivamente aquella teñida de una dimensión práctica, sino que esta práctica ha de verse acompañada por procesos de reflexión guiados, lo que exige una formación paralela de calidad. Por último, como una profesión más, se entiende que el ejercicio de la docencia requiere una serie de competencias profesionales que suponen la integración de conocimientos, habilidades procedimentales, y actitudes pedagógicas.

El cambio docente es uno de los escalones de nivel superior en la secuencia de acontecimientos que vienen afectando a la universidad en los últimos años, y que en este primer capítulo abordamos: primero, se conforma un nuevo escenario con la eclosión de la sociedad del conocimiento; segundo, la universidad europea redefine sus estructuras ante este nuevo modelo social; tercero, la docencia se adapta a los cambios que promueve el EEES. Este proceso de acomodación de la universidad que promueve Bolonia exige, consecuentemente, una serie de cambios notorios en la cultura y la práctica docentes (Calderón y Escalera, 2008):

- Introducción de métodos de enseñanza que promuevan la actividad e iniciativa del alumno con el fin de complementar la lección magistral como medio hegemónico de transmisión de conocimientos.
- Impulsar actitudes que faciliten la adopción de las TIC en la docencia, previa dotación de los recursos necesarios en los centros universitarios.
- Si se introduce un enfoque por competencias, es precisa la consecuente transformación en los sistemas clásicos de evaluación, pues el tradicional examen se antoja insuficiente para medir el proceso de trabajo seguido por los estudiantes y que se articula en torno a muy diversas actividades.
- Optimizar la evaluación de la actividad docente, con el fin de convertirla en una herramienta de utilidad que ofrezca *feedback* al profesorado y le permita introducir las mejoras oportunas. La calidad docente, controlada por procesos de evaluación continuos, debe ser considerada como elemento central de los indicadores generales de calidad universitaria.

Sin embargo, este proceso de innovación plantea al profesorado un desafío que, para muchos de ellos, es difícil de saltar: el desaprendizaje (Villa, 2006). Se trata de evitar la rutina en las conductas profesionales como resultado de costumbres fuertemente arraigadas y que terminan por dar forma a una cultura docente difícil de abandonar. La actitud ante el desaprendizaje y la innovación dará lugar a diferentes perfiles de profesores universitarios que se moverán entre dos extremos: aquellos más aferrados a la tradición, que muestran una postura rígida y una velocidad de desaprendizaje lenta; frente a aquellos más buscadores, un tipo de docente bien dispuesto al cambio y con una rápida velocidad de desaprendizaje.

El cambio en la percepción y práctica docente tiene que verse acompañado por una formación sólida y continuada del profesorado universitario. Así, como afirman Ruiz y

Martín (2005), el primer paso que debe dar el docente es asumir el nuevo modelo educativo, y actuar en consecuencia formativamente hablando. Se trata de una formación que parte de la reformulación de los roles que en este punto hemos abordado, con una nueva concepción del profesor universitario, entendido como un facilitador de aprendizaje que ha de ser capaz de llevar al alumnado a construir su propio aprendizaje. De la formación de los profesores dependerá en gran medida todo proceso de innovación pedagógica que se quiera emprender, no solo en la universidad, sino en cualquier nivel o institución educativa.

Como consecuencia de la implantación del EEES y de los procesos de renovación pedagógica que promulga, la formación del profesorado universitario se ha convertido en un tema al alza en los últimos años, al ser considerada como un paso previo para hacer efectiva cualquier iniciativa innovadora. Pero también la investigación sobre el tema ha ganado terreno, y así lo han constatado Perales, Jornet, y González-Such (2014), quienes afirman que han sido tres las principales vías de estudio de las iniciativas de formación del profesorado universitario derivadas del EEES:

- Una primera línea que pone su foco de atención en las competencias docentes que necesita el profesorado universitario para vertebrar auténticos procesos de innovación, en especial aquellas que permitirán abandonar un enfoque tradicional y pasar a otro centrado en competencias.
- En segundo lugar están los planes de formación del profesorado universitario, atendiendo a los procesos de cambio que en este ámbito se producen, como puede ser la formación pedagógica, o la formación del colectivo novel a través de procesos de mentoría.
- La última línea es la referente al uso de las TIC, pues desde el comienzo del actual siglo han sido numerosos los programas de formación dirigidos a capacitar al profesorado para la introducción de las tecnologías en su docencia.

En este sentido, Zabalza (2003-2004) afirma que no se puede negar la importancia de disponer de recursos didácticos y tecnológicos, pero que ningún proceso de cambio metodológico podrá ser efectivo si el profesorado no está comprometido, motivado y, lo que es más importante, preparado para introducir procesos innovadores en su práctica docente. Se trata, según sus propias palabras, de que el profesor universitario sea competente en su quehacer, estableciendo a tal efecto una reconocida selección de diez competencias a modo de indicador de la calidad docente universitaria: planificar el

proceso de enseñanza-aprendizaje; seleccionar y transmitir los contenidos disciplinares; ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles; saber manejar las TIC; gestionar las metodologías de trabajo y las tareas de aprendizaje; relacionarse con el alumnado; tutorizar a los estudiantes; evaluar; reflexionar e investigar sobre la enseñanza; implicarse con la institución (Zabalza, 2003-2004).

Lo dicho hasta aquí proyecta una imagen de la universidad como nivel educativo donde no se cuestiona el nivel de preparación del profesorado en lo que a conocimiento técnico y disciplinar se refiere, pero en el que ha de priorizarse una formación pedagógico-didáctica actualizada, adaptada a las innovaciones que se pretenden instaurar en la universidad actual (Rodríguez Izquierdo, 2009b). Esta idea es confirmada por Álvarez-Rojo et al. (2011), al comprobar en un estudio, llevado a cabo en cinco universidades españolas, que los docentes afirman dominar los aspectos técnicos de sus disciplinas, ya que fueron adquiridos durante sus años de formación universitaria. Por la contra, admiten mayores carencias en relación con aquellas competencias docentes que requieren una formación específica, especialmente las que permiten hacer frente al cambio metodológico hacia un modelo que se centra en el aprendizaje y la autonomía del estudiantado.

Si tenemos en cuenta que los cambios docentes en la universidad se han visto empujados especialmente por la aparición del EEES, tal vez sea prudente explorar la forma en que este proceso se ha introducido y entender los niveles de preparación y formación del profesorado ante un nuevo modelo. Al respecto, Ruiz y Martín (2005) descubrieron, en un estudio con 1.670 profesores universitarios, que tan solo el 13.24% afirmaba tener un conocimiento profundo sobre el proceso de convergencia, destacando que la mitad (53.01%) decía conocer solamente alguno de sus aspectos. Este trabajo constató un escaso nivel de información sobre el tipo de universidad pretendida.

Pero el EEES también ha significado un cambio en lo que a formación del profesorado se refiere. Con la conformación y asentamiento del proceso de Bolonia, la formación docente ha ganado terreno en las universidades, debido especialmente a dos motivos: en primer lugar, el interés por los contenidos formativos, en un momento en que la innovación y renovación metodológica está en auge; y, en segundo lugar, por la necesidad de acreditar dicha formación como elemento a evaluar en promoción del propio profesorado (Perales et al., 2014). Con el segundo de los motivos vemos como la evaluación de la práctica docente, recogida en la LOU, se ha convertido en factor que ha

impulsado un avance, en cierto modo utilitarista, de la oferta formativa dirigida al profesorado universitario. Las universidades impulsan programas de renovación metodológica con el fin de cualificar a su profesorado y, de este modo, mejorar su práctica docente y poder además satisfacer las evaluaciones periódicas de la ANECA (Vidal, 2012).

Ya para terminar con este punto, y después de analizar las características de los procesos de innovación educativa que tienen lugar en la universidad, el nuevo enfoque por competencias, y el papel del profesorado en este nuevo modelo, presentaremos un resumen de cuáles son las principales características que definen el cambio que está viviendo la universidad. Se trata de un cambio en perspectiva pedagógica que la está transformando, condicionando el rol docente tal y como era concebido hasta ahora (Fernández March, 2006; Villa, 2006):

- Cambio de un modelo centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje, dotando de protagonismo a los estudiantes.
- Modelo orientado a la adquisición de competencias específicas y genéricas que buscan formar al alumnado, personal y profesionalmente.
- Centrado en el aprendizaje autónomo, donde el profesorado presta atención a la tutoría. No obstante, el proceso de enseñanza-aprendizaje es un trabajo cooperativo de estudiantes y profesores.
- La evaluación ha de comprobar el nivel de adquisición de competencias, lo cual supone la transformación de los métodos de evaluación tradicionales, dando lugar a una evaluación continua y formativa.
- Se mide el trabajo del estudiante, valiéndose del ECTS, como elemento de referencia para articular el currículo en torno a competencias, así como establecer niveles de transparencia y compatibilidad entre los sistemas europeos de educación superior.
- Se introducen las TIC para aprovechar su potencial tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, especialmente en lo relativo a comunicación e interacción.
- Se rompe con la fragmentación disciplinar, permitiendo nuevas estructuras globales de mayor flexibilidad.
- Se enriquece el papel del profesor, quien deja de ser mero transmisor para ser, además, motivador, organizador, o coordinador.

- Se trasciende el espacio del aula como único espacio de aprendizaje, extendiéndolo a otros.

1.5. DIMENSIÓN SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD. LA RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

Hasta el momento, en este primer capítulo hemos hecho un análisis de la educación superior del siglo XXI, centrado, principalmente, en las dos primeras funciones históricamente atribuidas a la universidad: la docencia y la investigación. Lo hicimos abordando el marco contextual en el que nos situamos en nuestros días, la sociedad del conocimiento, estudiando la reorganización estructural y pedagógica que la universidad europea ha articulado como respuesta a dicho contexto, y abordando también los procesos de innovación docente. Por ello, llegados a este punto, pasaremos a centrarnos en la tercera función de la universidad: la social.

Esta tercera misión no es más que una ampliación de las dos más tradicionales, a fin de que tanto investigación como docencia tengan un impacto positivo y responsable en la sociedad, por lo que una universidad comprometida tiene que serlo desde las tres dimensiones de la vida académica (McIlrath, 2015). En cuanto a su definición, y pese a las dificultades del constructo epistemológico que nos ocupa en estas líneas, la responsabilidad social universitaria (RSU) puede entenderse como:

Una re-conceptualización del conjunto de la institución universitaria a la luz de los valores, objetivos, formas de gestión e iniciativas que implican un mayor compromiso con la sociedad y con la contribución a un nuevo modelo de desarrollo más equilibrado y sostenible. Este enfoque debe aplicarse tanto en su visión y gestión interna como en su proyección exterior, así como en la realización del conjunto de sus misiones, en su relación con las personas y los entornos, y en la dimensión social, económica, ambiental y cultural de sus actividades (Ministerio de Educación, 2011a, p. 33).

Empezando por el estado de la cuestión en nuestro entorno, nos encontramos con que el Consejo de la Unión Europea (2010b) se esfuerza por defender la dimensión social de la educación y la formación, al sostener que la excelencia educativa no es aquella que supone solamente una repercusión positiva en términos de crecimiento económico y competitividad, sino que también debe contribuir al desarrollo social y a la inclusión. A tal respecto, subraya las siguientes líneas de actuación para la educación superior:

- Mejora del acceso y permanencia de alumnos procedentes de entornos desfavorecidos. Se propone ampliar el apoyo financiero, así como la promoción de posibilidades formativas más flexibles, que permitan conciliar los estudios universitarios con el trabajo y la vida familiar.
- Reconocer que las universidades tienen la responsabilidad social de poner el conocimiento al servicio de la comunidad, fortaleciendo así el desarrollo y la cohesión social. Esta responsabilidad social puede ser ejercida también por medio de una renovación metodológica, o una investigación que dé respuesta a la exclusión social.

La misión social de la universidad tampoco es olvidada por el proceso de Bolonia. En el Comunicado de Lovaina (2009) se insiste en que una de las prioridades para el futuro es el reconocimiento y puesta en valor de las tres misiones de la universidad, no solamente docencia e investigación, sino también la tercera misión de servicio a la comunidad y de participación en la cohesión social y el desarrollo cultural. Por su parte, la UNESCO (1998) refiere esta necesidad cuando afirma que una de las finalidades de la universidad es la de “brindar a los estudiantes la posibilidad de desarrollar plenamente sus propias capacidades con sentido de la responsabilidad social, educándolos para que tengan una participación activa en la sociedad democrática y promuevan los cambios que propiciarán la igualdad y la justicia”. Una década después, de nuevo la UNESCO (2009), en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior celebrada en París, resaltaba la pertinencia de la responsabilidad social de la educación superior, entendiéndola en los siguientes términos:

- En un momento crítico, y ante los desafíos mundiales que se plantean en el presente y en el futuro, la universidad ha de ejercer un liderazgo social que ayude a comprender los retos y a hacerles frente.
- En el ejercicio de las tres funciones que la definen, tiene la obligación de atender al desarrollo de una ciudadanía activa que dé lugar a un desarrollo sostenible.
- No solo ha de proporcionar las competencias sólidas y técnicas, sino que contribuirá a la formación de ciudadanos desde principios éticos acordes a una sociedad democrática.

En España, la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril (BOE, núm. 89, 13/04/2007),

aun sin hablar directamente de responsabilidad social, dedica su exposición de motivos, casi en su totalidad, a insistir en las obligaciones que las universidades adquieren con la sociedad a la que sirven y para contribuir a la mejora de la calidad de vida. Más directamente, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, modificado por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio (BOE, núm. 161, 03/07/2010), refiere también en su exposición de motivos la importancia de dotar a la formación universitaria de una orientación social:

La formación en cualquier actividad profesional debe contribuir al conocimiento y desarrollo de los Derechos Humanos, los principios democráticos, los principios de igualdad entre mujeres y hombres, de solidaridad, de protección medioambiental, de accesibilidad universal y diseño para todos, y de fomento de la cultura de la paz.

Asimismo, la reconocida Estrategia Universidad 2015 llama a desarrollar la tercera misión de la universidad, entendida como transferencia y responsabilidad social universitaria, pretendiendo que esta última se convierta en seña de identidad de las universidades españolas dentro de sus contribuciones a la sostenibilidad social, económica y medioambiental (Ministerio de Educación, 2010). Queremos señalar en este punto que la dicotomía entre transferencia y RSU, reflejo de la oposición entre la preparación para el mundo del trabajo y el componente humanístico, supone que la tercera misión pueda ser entendida de dos maneras bien diferenciadas: la primera, economicista y centrada en la transferencia de conocimiento y su impacto en la innovación empresarial por medio de patentes, empresas *spin-off*, etc.; y la segunda, centrada en el servicio a la comunidad (Naval y Ruiz-Corbella, 2012). El modelo que a nosotros nos ocupa en este epígrafe es el segundo.

Vemos como la RSU goza de respaldo por parte de diferentes organismos y de la administración pública, pero también encontramos órganos de gobierno y gestión universitaria que la apoyan y promueven. Ruiz-Corbella y Bautista-Cerro (2016) ponen su atención en la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas, donde la RSU es integrada en tres de sus diez Comisiones Sectoriales; y en la Conferencia de Consejos Sociales de Universidades (CCSU), asociación en la que se agrupan estos órganos universitarios que sirven de enlace con la sociedad. Es más, en un estudio realizado en 55 universidades españolas, Larrán y Andrades (2013) han encontrado percepciones similares entre miembros de equipos de gobierno y miembros de consejos sociales de

universidades sobre cuestiones vinculadas a responsabilidad social. El estudio en cuestión demuestra que los miembros de los dos órganos coinciden, primeramente, en apuntar como principales aceleradores para la introducción de RSU los siguientes: la consecuente mejora en la imagen y reputación social de la universidad, y el nexo intrínseco y obligado entre el compromiso social y su visión y misión. Por otro lado, coinciden también en señalar la falta de formación en valores sociales y éticos del profesorado universitario como el principal freno. No obstante, el mismo estudio demuestra diferencias significativas en la percepción sobre el tiempo que dicen llevar implantando acciones socialmente responsables en sus instituciones, pues si los miembros del equipo de gobierno se muestran más optimistas, no acontece lo mismo en los consejos sociales.

Pese al respaldo con el que cuenta, parece no existir un acuerdo unánime sobre el término. Así, en múltiples ocasiones, es denominada indistintamente de modos claramente diferentes, entre los que destacan “tercera misión”, “dimensión social de la universidad”, o “responsabilidad social universitaria” (Ruiz-Corbella y Bautista-Cerro, 2016). Lo que sí parece claro es el entendimiento por parte de las universidades de que el desarrollo social solamente será alcanzado a través del ejercicio de una ciudadanía activa, inclusiva, participativa y democrática. El papel que las instituciones académicas puedan jugar en ese proceso de desarrollo y transformación de su entorno social se antoja como crucial. Es así ya que de ellas depende la formación de un amplio sector de los miembros de la sociedad civil, además de la creación de gran parte del conocimiento que posteriormente será transferido a la sociedad.

A pesar de ser vanguardia de conocimiento y poseer una clara orientación social, la universidad no ha sido la primera institución en introducir la responsabilidad social como misión en la que fijar todas las actividades que en ella se desarrollan, sino que su origen hemos de buscarlo en las organizaciones empresariales. Surge así bajo el término de Responsabilidad Social Corporativa (RSC), haciendo referencia a aquellas acciones de carácter voluntario, no establecidas legalmente, y que pretenden considerar el impacto y las repercusiones sociales de las actividades de la empresa (Ruiz-Corbella y Bautista-Cerro, 2016). En su origen, las empresas entendieron que no era suficiente con rendir exclusivamente cuentas legales y económicas ante sus accionistas, y comenzaron a percibir la obligación de tener responsabilidad económica, social y ambiental, y de dar

respuesta a las necesidades del entorno social en el que operan, a fin de contribuir al desarrollo sostenible (Naval y Ruiz-Corbella, 2012).

Por tanto, y pese a que en los últimos años se ha producido un incremento de iniciativas institucionales de responsabilidad social universitaria, su desarrollo no ha corrido parejo al experimentado en la empresa. Esta desemejanza, siguiendo a Larrán y Andrades (2013), se explica por la percepción que tienen las diferentes organizaciones a la hora de informar sobre sus impactos. La empresa, como entidad orientada a la obtención de beneficios económicos, ha concentrado esfuerzos en no dañar su imagen y reputación social ante los ciudadanos. No ha sido así en la universidad, o por lo menos ha sido más tarde cuando cayó en la cuenta de la importancia que tiene ser responsable con el entorno comunitario. En este sentido, también MacFarlane (2008) ha abordado la escasa atención que la función de servicio a la sociedad ha obtenido frente a las dos tradicionales de investigación y docencia. Este autor alega que la creciente evaluación externa del rendimiento en tareas de investigación y docencia relega el servicio a un segundo plano de la vida académica, destacando además la escasa recompensa directa que estas actividades suponen al profesorado universitario, caso de aumentos salariales u oportunidades de promoción. Ninguna iniciativa de orientación social irá a buen puerto sin el compromiso individual de cada uno de los miembros, primero de la institución, y a continuación del conjunto de la comunidad.

Incluso cabe distinguir la tesis defendida por Ruiz-Corbella y Bautista-Cerro (2016), cuando alegan que la universidad no ha sentido la obligación de englobar bajo una denominación que le es ajena aquellas actividades que durante años ha venido desarrollando, como por ejemplo programas y oficinas de igualdad de género, atención a la diversidad, etc. Lo que está claro es que, finalmente, el fenómeno, o la denominación, terminaron por cuajar también en la universidad.

Al respecto, de la Calle, García Ramos y Giménez (2007) sostienen que la traslación de la responsabilidad social desde la empresa hacia la universidad es el resultado de querer satisfacer la demanda social de profesionales bien formados, tanto técnica como socialmente. Este motivo atiende a uno de los campos principales en que se desarrolla la responsabilidad social, el formativo. Así, la Estrategia Universidad 2015 propone la necesidad de que el compromiso con la responsabilidad social impregne todos los procesos formativos que tienen lugar en las universidades, tanto en objetivos como en contenidos, en un esfuerzo por formar a sus estudiantes en el ejercicio de una

ciudadanía activa que se implique y participe en los retos del mundo actual (Ministerio de Educación, 2011b). Para Naval (2008) se trata de atender, como es lógico, a la formación intelectual, pero sin olvidar los demás aspectos intrínsecos al concepto de formación: estética, afectiva, moral, y social o cívica.

La misma idea es defendida por Gasca-Pliego y Olvera-García (2011), quienes destacan que la universidad, como institución formadora, tiene dos posibilidades de dar cabida a la responsabilidad social: en primer lugar, formando sobre la propia responsabilidad social a la ciudadanía (trabajadores y consumidores); y, en segundo lugar, dejando atrás el modelo educativo tradicional y abordando una educación para el desarrollo sostenible.

Si ahora hablamos de la importancia que tiene la docencia y la formación universitaria como dimensión en la que introducir la responsabilidad social con el fin de conseguir profesionales socialmente responsables en el futuro, cabe preguntarse previamente cuáles son las características de dichos profesionales. De la Calle et al. (2007) nos presentan las siguientes:

- Ponen su profesión al servicio de los demás. La riqueza y bienestar que crean con su trabajo no repercute en su interés individual, sino en el del colectivo social.
- Crean valores compartidos. No resaltan el individualismo y la competitividad, no discriminan al resto de personas y respetan la diversidad. Se trata de personas que cuidan las relaciones personales con los compañeros en el lugar de trabajo.
- Fomentan un crecimiento sostenible. Se sienten responsables a la hora de crear un mundo mejor y trabajar por una mayor justicia social. Se preocupan por la sostenibilidad de su entorno, pero según esta concepción no se trata de una sostenibilidad reducida exclusivamente a la defensa del medio ambiente (Santos Rego, 2011).

Bowden y Marton (2012) amplían la lista de autores que priorizan la dimensión formativa y educativa, pues entienden la tercera misión de la universidad como una función de servicio comunitario en la que los alumnos sirven y cooperan con el entorno, lo que la convierte en una función de aprendizaje en el nivel local. La idea de enlazar la función social con el aprendizaje de los estudiantes entronca directamente con la filosofía de las iniciativas de renovación metodológica tratadas en epígrafes anteriores,

pues lo que se pretende es que el alumnado no simplemente aprenda para recordar, sino para ser ciudadanos críticos con la sociedad, además de fomentar en ellos el interés por aprender y poner su aprendizaje y conocimiento al servicio de la comunidad (Gimeno, 2012). Al respecto, Caputo (2005), citado en Villa (2014, p. 194), identifica tres modalidades o procedimientos a la hora de introducir iniciativas de formación que fomenten la responsabilidad social y el compromiso de los estudiantes:

- Cursos específicos sobre ética y responsabilidad individual. Es el caso de asignaturas específicas sobre ética profesional o deontología.
- Como parte de un programa más amplio, en el que las materias, de modo coordinado, introduzcan de modo transversal alguna competencia próxima al compromiso y comportamiento cívico y social.
- Por medio de las prácticas académicas o actividades de servicio a la comunidad. Este es el enfoque más valorado por el autor, y se identifica con las iniciativas de aprendizaje-servicio.

Pero la responsabilidad social de la universidad no puede verse reducida a una mera dimensión formativa, sino que ha de estar presente de un modo estructural e integral, manifestándose en todos los procesos que tienen lugar en las instituciones de educación superior. Ha de ser incorporada como una filosofía y no implementada como una acción paralela a las actividades diarias de la universidad, definiéndose por su transversalidad e integración en todos los ámbitos de la organización como una competencia institucional (Villa, 2014).

En relación con lo expresado hasta ahora, Vallaeys, de la Cruz, y Sasia (2009) apuntan que la universidad tiene que ser socialmente responsable y rendir cuentas sobre todas aquellas realidades en las que sus actividades terminen por tener algún tipo de impacto. Esta idea va también más allá de la visión que considera la parcela educativa y formativa como la más idónea o prioritaria para las iniciativas de responsabilidad social. Diferencian así cuatro tipos de impactos:

- Impactos organizacionales. Son los impactos propios de toda organización laboral. De este modo, la universidad ejerce impactos sobre su personal, así como en el medio ambiente. Se trata de que la institución valore la huella social y ambiental que deja.
- Impactos educativos. Influyen en la formación de los estudiantes, no solo en la técnica, sino también en la adquisición de valores y en el modo en que

entienden y se comportan con el mundo. La universidad debe preguntarse por el grado de responsabilidad con el que está formando a los futuros profesionales.

- Impactos cognitivos. La universidad es la institución a la vanguardia en producción de conocimiento, y en ella se determina qué es la verdad y la ciencia. En ella se decide cuáles son los conocimientos prioritarios sobre los que centrar esfuerzos para, finalmente, repercutirlos en el conjunto de la sociedad. Por eso ha de preguntarse por los conocimientos que en ella se crean y la pertinencia de los mismos.
- Impactos sociales. La universidad es una institución que juega un importante papel social, en tanto que contribuye al progreso, al incremento del capital social, y a vincular y comprometer a los estudiantes con la sociedad. Debe preguntarse en qué modo puede contribuir al desarrollo de la sociedad, además de a poner solución a los retos y problemas fundamentales.

Teniendo en cuenta estos cuatro ámbitos de impacto, podemos decir que un modelo estructural de responsabilidad social universitaria es aquel que pivota en torno a cuatro ejes: la gestión organizacional, la formación, la investigación, y la participación social. Similar es el enfoque transformacional de RSU que propone Gaete (2011), y en el que identifica cuatro campos del quehacer universitario en el que conviene plantearse el papel a ocupar por la responsabilidad social: la formación, donde recomienda el aprendizaje-servicio; la investigación socialmente responsable; el liderazgo social y ético que ha de ejercer la universidad; y el compromiso y la acción social.

En un siguiente paso, Gasca-Pliego y Olvera-García (2011) definen cuáles son los procedimientos prácticos a considerar dentro de una planificación estratégica de la RSU:

- La gestión de impactos. La universidad debe analizar el contexto social en el que desarrolla sus actividades, con el objetivo de diagnosticar los impactos negativos y poder así minimizarlos.
- Informes de diagnóstico regulares. Una vez realizada la gestión de impactos, han de realizarse informes que, articulados en torno a una serie de indicadores, permitan visibilizar los impactos negativos con el fin de minimizarlos.
- Informes de sostenibilidad. Documentan la situación económica, social y ambiental de la universidad.

- Asociar a todas las partes afectadas. Se trata de buscar la participación de todos los grupos de interés, y no solamente de los sectores afectados, a la hora de detectar problemas y proceder a su solución. La universidad no debe decidir por sí sola en qué ámbitos o cómo participar socialmente y ejercer su responsabilidad, sino que se tienen que crear canales de comunicación con la sociedad en su conjunto para que participe en esa toma de decisiones (De la Cruz, 2012).
- Asociarse con otras instituciones. Se recomienda el trabajo cooperativo con otras instituciones y la ayuda mutua, tanto a la hora de hacer informes de diagnóstico, como de establecer indicadores y proceder a solucionar los problemas. La idea es que se incluyan todos los sectores, públicos y privados, junto a la sociedad civil en general.
- Rendición de cuentas. Se trata de difundir las iniciativas de responsabilidad social de la universidad, pero también los errores y problemas. Es una obligación si se busca construir ciudadanía informada.

No obstante, el proceso por el que una universidad introduce iniciativas de responsabilidad social integradas en el conjunto de sus funciones no es sencillo, y mucho menos breve. Pero tal vez el éxito, como en la mayoría de los procesos institucionales, dependa en gran medida de la reflexión previa que se haga y la medida con que se planifique. De la Cruz (2012) determina cuatro aspectos a tener en cuenta antes de implementar iniciativas concretas de RSU: la pertinencia y significatividad de las acciones, la sostenibilidad y continuidad de las mismas, el contexto específico y diferenciador de cada institución universitaria, y la capacidad que tiene la universidad para enfrentarse a los retos.

Una planificación previa consistente permitirá que la institución enfrente su compromiso social con los mayores indicios de calidad. Para ello, apelamos a la importancia que tiene que las universidades evalúen sus procesos e iniciativas de responsabilidad social (López Vélez, 2016). Destacamos en este sentido la *Carnegie Community Engagement Classification*, realizada por la *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* en la que, en torno a una serie de indicadores, se evalúa a las mejores universidades estadounidenses en función de su participación y compromiso comunitario (Driscoll, 2008, 2014). Este tipo de clasificaciones dan buena cuenta de que hoy en día las actividades de responsabilidad social en la universidad son positivamente

valoradas, y entendidas como un indicador de excelencia. Mencionamos también al respecto la *Talloires Network*, una red internacional fundada en 2005 y que cada vez involucra a más universidades de todo el mundo, alentándolas a que introduzcan y mantengan el compromiso cívico y la responsabilidad social tanto en la docencia, como en la investigación y el servicio a la sociedad (Hollister et al., 2012). La participación e inclusión en este tipo de rankings y organizaciones son un sello de calidad para las universidades del siglo XXI.

Pero la gestión estratégica de la responsabilidad social no podrá ser considerada de calidad si no impregna también a los procesos de innovación. Ya hemos dicho con anterioridad que en nuestros días la innovación está presente en todos los ámbitos sociales, pero especialmente en la universidad. Por ello, el cambio, el avance, la evolución y, en definitiva, las actividades de innovación que tienen lugar en la educación superior, han de introducir como seña de identidad el compromiso con la ciudadanía y el desarrollo social.

Así, frente a una concepción de innovación como desarrollo económico y tecnológico o como crecimiento productivo, lo que interesa, como bien indica Guibert (2012), es que la innovación universitaria suponga también avances en humanización, libertad, bienestar económico y paz, y que no contribuya a instaurar o perpetuar situaciones de privilegio u opresión. Se trata de un modo diferente de entender la innovación, con una orientación hacia los valores y la satisfacción de necesidades sociales, contribuyendo al bienestar, la calidad de vida y la mejora de los servicios públicos (Ávila, 2012).

Estamos hablando pues de innovación social, también conocida como innovación social universitaria responsable, competencia institucional que se ha de agregar a todos los ámbitos de actuación de la universidad con la finalidad de dar respuestas novedosas a los problemas sociales (Villa, 2014). Una definición bien concreta es la que ofrece *The Open Book of Social Innovation*:

New ideas (products, services and models) that simultaneously meet social needs and create new social relationships or collaborations. In other words, they are innovations that are both good for society and enhance society's capacity to act (Murray, Gaulier-Grice, y Mulgan, 2010, p. 3).

Lo que se pretende, en resumidas cuentas, es que la universidad valore con compromiso y responsabilidad social los impactos que se deriven de todos los ámbitos

en que puedan tener lugar iniciativas de innovación. Así, Guibert (2012) define tres grandes dimensiones o escenarios de innovación universitaria: la economía, la justicia y la cultura. Las actividades universitarias que se emplazan en dichas dimensiones terminarán por tener impactos en el alumnado, en la propia institución y en la sociedad en general. Lo que defiende el autor es que los procesos de innovación que se produzcan en estas relaciones se definan con criterios de responsabilidad social (Tabla 4).

Tabla 4. Ámbitos de actuación de la innovación social universitaria

	Alumnado	Institución	Sociedad
Economía	Empleabilidad	Supervivencia económica y financiación	Aporte al tejido económico
Justicia	Formación en valores	Institución solidaria	Transferencia de conocimiento
Cultura	Formación intelectual	Fomento de la comunidad universitaria	Fomento de la cultura científica

Fuente: Guibert (2012)

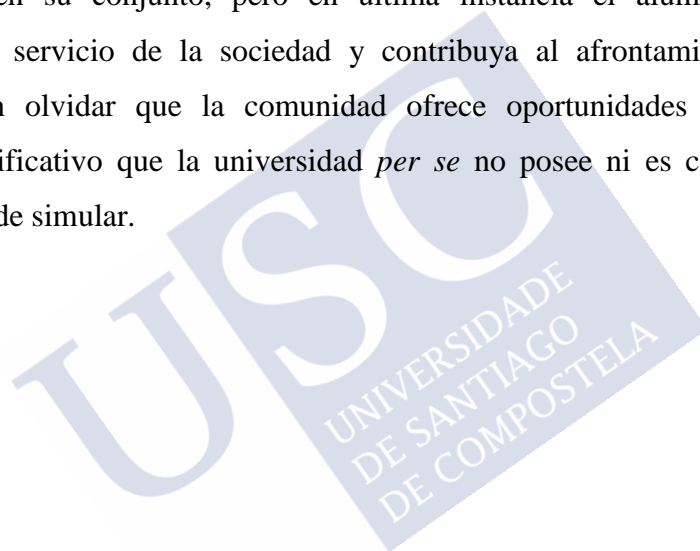
Con este modelo de innovación se pretende que los procesos de renovación y mejora en la educación superior se orienten a la resolución de problemas sociales, y a contribuir al desarrollo y bienestar de la ciudadanía. Se trata, pues, de una innovación cuyo valor no sea simplemente plausible desde determinados intereses minoritarios, en muchas ocasiones académicos e internos a la propia institución, sino que sea demandado y valorado por la sociedad en su conjunto. Y como ya hemos resaltado en reiteradas ocasiones, su planificación e introducción ha de ser sistémica, evitando las iniciativas aisladas y abarcando los principales ámbitos de acción universitaria.

Con este último epígrafe, centrado en la responsabilidad social universitaria, damos por cerrado el último de los pilares que definen la universidad actual y en los que sustentaremos la pertinencia del tema específico sobre el que pivota la tesis de doctorado: el aprendizaje-servicio.

Comenzamos con la sociedad del conocimiento, y el proceso de convergencia de la educación superior europea, como el marco social e institucional que define a la universidad del siglo XXI y en el que nuestra propuesta ha de encontrar acomodo. Y lo hacemos bajo la hipótesis de que el aprendizaje-servicio contribuye al desarrollo de una sociedad que sienta sus bases en un conocimiento que ha de ser accesible a todos, en la que ya no es ni mucho menos suficiente la adquisición pasiva de información, sino que se exige una construcción activa del aprendizaje en torno a las propias experiencias de los estudiantes en su medio social.

Continuamos con un análisis sobre la innovación metodológica en la universidad, derivada, principalmente, de los cambios promulgados y anunciados desde el proceso de Bolonia. Enmarcamos el aprendizaje-servicio en estos procesos de innovación educativa como práctica que nos permite fomentar la actividad del alumno y centrar el aprendizaje en sus propias actividades.

Y por último, la responsabilidad y el compromiso social de las universidades. En este caso entendemos el aprendizaje-servicio como un modelo pedagógico que permite a la universidad ejercer su responsabilidad social desde su ámbito formativo, por medio de procesos de enseñanza-aprendizaje conectados con el entorno social, en los que se establece una relación de intercambio y enriquecimiento mutuo. Lo que importa es que la universidad en su conjunto, pero en última instancia el alumnado, ponga su conocimiento al servicio de la sociedad y contribuya al afrontamiento de retos y necesidades. Sin olvidar que la comunidad ofrece oportunidades y contextos de aprendizaje significativo que la universidad *per se* no posee ni es capaz de crear, e incluso difíciles de simular.





CAPÍTULO 2





CAPÍTULO 2. EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN EL PANORAMA EDUCATIVO ACTUAL

2.1. INTRODUCCIÓN

En el capítulo anterior hemos visto que la educación superior ha experimentado en los últimos años una de sus mayores transformaciones. Se trata de un proceso continuado, pues la universidad ha de estar vigilante del modo en que se produce el avance social, viendo así condicionado su propio desarrollo, que ha de ser paralelo al de la sociedad. Por ello, las instituciones de educación superior buscan constantemente modos de satisfacer las necesidades y problemas de la comunidad, siendo la docencia una de las principales actividades desde las que abordar tal cometido.

Así, en este capítulo presentaremos la práctica educativa en la que se centra nuestro estudio, el aprendizaje-servicio, y que entendemos permitirá a la universidad hacer frente al nuevo contexto que ya hemos presentado. Apoyamos esta idea en el vínculo directo que establece esta metodología entre el currículo y un servicio comunitario, todo ello dentro de un único proyecto. De este modo se crea una relación de mejora recíproca en la que se incrementa tanto la calidad del aprendizaje como la del servicio, dando lugar a claros beneficios para los estudiantes y para la comunidad.

No obstante, en este momento abordaremos el aprendizaje-servicio desde una perspectiva teórica general, y será en el siguiente capítulo cuando nos centraremos en estudiar los vínculos de esta estrategia con la educación superior, tanto desde un punto de vista teórico como práctico.

Lo que proponemos es el ApS como una estrategia que, desde cualquier nivel del sistema educativo, permite enfrentar un nuevo contexto social que está demandando una rápida actualización de los procesos formativos. Se trata de promover un aprendizaje centrado en el estudiante y en su autonomía (Gargallo et al., 2011), estableciendo claras conexiones con la comunidad, de modo que contribuya a detectar y solventar necesidades sociales y el alumnado mejore no solo sus aprendizajes

académicos, sino también otros de tipo cívico (Santos Rego y Lorenzo, 2007). El ApS da respuesta a este nuevo entramado en tanto que se constituye como una metodología claramente centrada en el alumno y que le exige la máxima participación posible en las diferentes actividades (Naval, García, Puig, y Santos Rego, 2011), asociándose a patrones de mejora cognitiva y social (Santos Rego, Sotelino, y Lorenzo, 2015). Así las cosas, en este capítulo presentamos el aprendizaje-servicio como un medio para abordar el cambio paradigmático en la educación, ya que los estudiantes se convierten en sujetos activos que articulan sus aprendizajes en un marco comunitario, y el profesor se mueve del modelo tradicional de transmisión de información a otro de guía y facilitador.

En un momento en el que la formación exclusivamente técnica resulta insuficiente para una sociedad global y sustentada en valores democráticos, el aprendizaje-servicio se alza como una metodología por medio de la cual el alumnado adquiere valores y virtudes cívicas, pues su participación en experiencias reales de servicio a la comunidad permite vivenciar auténticas experiencias de ciudadanía (Puig, Gijón, Martín, y Rubio, 2011). El equilibrio entre aprendizaje y servicio que arroja su propia denominación es, como demostraremos en este capítulo, lo que la diferencia de otras prácticas similares y la convierte en una metodología integral que permite afrontar el fenómeno educativo en toda su complejidad. Así, el ApS establece un estrecho vínculo entre dos conceptos complejos: acción comunitaria (servicio), y el consecuente esfuerzo por aprender de dicha acción y establecer conexiones entre lo aprendido y el conocimiento previo (aprendizaje) (Stanton, Giles, y Cruz, 1999).

Analizar conceptualmente cualquier enfoque o práctica educativa no es sencillo, y mucho menos es una tarea libre de subjetividad y, por tanto, de discusión. El aprendizaje-servicio no es ajeno a esta realidad y, pese a que en España su aparición ha sido tardía, en los Estados Unidos, país donde su desarrollo ha sido pionero, el debate ha estado servido durante décadas, en las que el ApS se ha ido definiendo y ganando consistencia epistemológica, y por tanto práctica, gracias a continuados trabajos de investigación que se han visto fortalecidos, especialmente, a partir de los últimos quince años del siglo pasado. De todos modos, es oportuno destacar que si el aprendizaje-servicio se entiende como una metodología innovadora en nuestro contexto es porque su análisis teórico y científico ha tardado en ser objeto de interés académico. Es decir, no es algo novedoso, inexistente hasta el momento, sino más bien un conjunto de

iniciativas “sin etiquetar” que venían desarrollándose desde hace años y que, al menos parcialmente, podrían ser conceptualizadas como aprendizaje-servicio.

En el capítulo abordaremos la definición del término, de modo que podamos entenderlo tanto como una filosofía como una práctica educativa. Pero no comenzaremos en el primero de los puntos exponiendo directamente una definición, sino planteando aquellos aspectos que exigen acuerdos sobre el tópico y el establecimiento de abordajes teóricos rigurosos que den lugar a definiciones compartidas. Proponemos, entonces, un procedimiento en cierto sentido a la inversa, en el que comenzaremos por aclarar los dilemas y confusiones que se conforman alrededor del concepto, con la finalidad de que sirvan como base previa que nos permita posicionarnos y evitar confusiones y divagaciones a la hora de entender las definiciones existentes. Para ello, abordaremos el debate terminológico existente en torno al concepto y lo contrastaremos con otras experiencias educativas similares que, en muchas ocasiones, dan lugar a confusiones. Nuestro objetivo es presentar el ApS como una estrategia con identidad propia y diferenciada, por lo que una clara definición se convierte en el elemento central en torno al cual articular propuestas de investigación y desarrollo futuras.

En un segundo momento, con la intención de profundizar en las raíces de esta metodología, nos centraremos en analizar cuáles son los referentes teóricos en los que sienta sus bases. Nos dirigiremos principalmente a los Estados Unidos y al trabajo desarrollado hace ya un siglo por John Dewey, quien entendía que una vida comunitaria regida por una democracia fuerte era el mayor objetivo de la sociedad, pudiendo ser abordado por medio de una educación que valore la experiencia social de los estudiantes. Además, siendo una evolución y concreción académica de los trabajos de Dewey, analizaremos la educación experiencial como base teórica para el ApS. Se trata de un movimiento según el cual el aprendizaje es adquirido por medio de la asimilación y transformación de las propias experiencias, por lo que el ApS se configura como un tipo, entre otros, de educación experiencial.

Una vez realizado el análisis epistemológico, y establecidas las conexiones con corrientes que han servido de base teórica para su construcción, estudiaremos su origen y desarrollo histórico. Lo haremos reconociendo una evolución que se ha producido especialmente en los Estados Unidos hasta que, debido a un fuerte apoyo gubernamental en ese país y la aparición de numerosos trabajos de investigación, en los años noventa

se consolidó como una metodología respetada y ampliamente extendida. A partir de ahí, se produce su expansión internacional, incluidas Europa y España, en la primera década de este siglo.

Por último, y ya considerando esa influencia en apreciables latitudes geográficas, nos centraremos en abordar cómo se está adaptando a una nueva sociedad global y tecnológica. Presentaremos dos nuevas modalidades de aprendizaje-servicio que se configuraron durante los últimos años en un contexto educativo plenamente globalizado: el aprendizaje-servicio internacional, en el que se introduce un elemento de movilidad a la experiencia; y el aprendizaje-servicio electrónico, caracterizado por la utilización de las tecnologías digitales.

2.2. APROXIMACIÓN TEÓRICA AL APRENDIZAJE-SERVICIO

La amplia diversidad de concepciones del término aprendizaje-servicio ha puesto de manifiesto, y todavía sigue haciéndolo, una falta de consenso sobre qué es realmente, y a qué nos referimos cuando lo empleamos. No tanto en las cuestiones nucleares, pero sí al restringir aquellas características concretas que han de definir una experiencia educativa basada en aprendizaje-servicio y que, por ende, la diferencian de las demás. Le Grange (2007) pone de manifiesto que, al tratarse de un fenómeno educativo en cierto modo reciente, una de las principales críticas que ha recibido es la ausencia de un fundamento teórico sólido. La misma carencia fue detectada ya en el primer número de la *Michigan Journal of Community Service Learning* por Giles y Eyler (1994), quienes la asociaron a tres posibles causas:

- En primer lugar, por el hecho de que el profesorado que hace uso del ApS tenga más interés en la práctica docente que en las labores de investigación; así, la mayor parte de los escritos se dirigen a describir programas, y no tanto a generar un soporte teórico y filosófico consistente.
- Como metodología reciente, se encontraba por entonces en una situación marginal, que no llamaba la atención a los teóricos de la educación como ámbito de investigación conceptual o empírica.
- Por último, una cierta reticencia a teorizar sobre aprendizaje-servicio, lo que pudiera tildarse de “anti-intelectualismo”, según el cual el avance del ámbito vendrá dado por la práctica y la acción, y no tanto por los esfuerzos orientados al desarrollo teórico.

2.2.1. La necesidad de una definición propia

Con este punto de partida, lo que pretendemos es aproximarnos al concepto y su definición, además de anotar las características pedagógicas que nos permitan acotar a qué nos referimos y a qué no cuando hablamos de aprendizaje-servicio.

Uno de los principales problemas que se viene destacando en la bibliografía específica, ya desde los primeros momentos, es la confusión con otro tipo de iniciativas educativas, así como el uso del término aprendizaje-servicio para referirse a realidades diferentes. Hace ya cuatro décadas, Robert Sigmon, uno de los primeros académicos en desarrollar la teoría del aprendizaje-servicio, afirmó que, por tratarse de un movimiento todavía emergente, no había sido examinado cuidadosamente y había sido confundido con otros estilos educativos, o eclipsado por los mismos, entre los que destaca los siguientes (Sigmon, 1979):

- Educación experiencial en clase (*classroom-based experiential education*). Se corresponde con iniciativas como las simulaciones, los juegos, el trabajo independiente en la biblioteca, o las técnicas de dinámicas grupales.
- Prácticas profesionales y programas de planificación de estilos de vida (*career exposure and life-style planning*). Estos programas eran en aquel momento el resultado del masivo movimiento de educación profesional y para la carrera.
- Aprendizaje al aire libre y fuera del aula (*outward bound – outdoor learning*). Se corresponde con los programas educativos que hacen uso de los espacios al aire libre, en la naturaleza, como contextos de aprendizaje y crecimiento del alumnado.
- Educación cooperativa (*cooperative education*). Se trata de iniciativas que combinan el aprendizaje académico con experiencias de trabajo (Fleming, 2015), por lo que no ha de ser confundido con el aprendizaje cooperativo. El autor identifica en este sector los programas vocacionales que envían a los alumnos a trabajar en contextos empresariales con fines de lucro.
- Experiencias de autoaprendizaje en adultos (*adult self-initiated learning exercises*). Hace referencia a aquellas situaciones en que los alumnos emprenden situaciones de aprendizaje por cuenta propia, sin el apoyo de instituciones educativas ni de docentes profesionales.
- Programas ubicados en contextos de necesidad social (*programs rooted in public need settings*). Incluyen programas de voluntariado, prácticas de servicio

público, prácticas de campo académicas, y determinados programas de estudio-trabajo.

Cabe mencionar que tal clasificación se ha realizado en un contexto claramente diferente al nuestro, los Estados Unidos de América, hace ya un tiempo considerable. Es por ello que resulta difícil trasladar y buscar la equivalencia en nuestro entorno de algunas de las iniciativas educativas presentadas, si bien otras son fácilmente identificables. Para el caso que nos ocupa queremos destacar que, entre todas ellas, son dos las que más se aproximan al ApS y en las que mayor confusión terminológica y pedagógica podemos encontrar: la que Sigmon (1979) denomina como educación cooperativa, referente a programas que complementan la formación académica con trabajo en emplazamientos profesionales reales; y los programas al servicio de necesidades sociales, como puede ser el voluntariado.

Otro referente que, en línea similar, ha abordado la borrosa frontera existente entre el aprendizaje-servicio y otras prácticas educativas ha sido Furco (1996). El ahora profesor de la *University of Minnesota* afirmaba en ese momento que el término no había sido utilizado adecuadamente. Sustentaba su idea en las repetidas ocasiones en que, con escaso rigor y claridad, se había empleado para abarcar diferentes iniciativas de educación experiencial como el voluntariado o los programas de prácticas. Promulgó, además, la existencia de dos corrientes claramente diferenciadas entre los académicos a la hora de entender el ApS: por un lado, aquellos que lo ven como un enfoque pedagógico nuevo e innovador, que permite afrontar un aprendizaje efectivo en los estudiantes; y en segundo lugar, los que lo entienden tan solo como un nuevo término para definir programas de educación experiencial con un buen establecimiento. Más adelante profundizaremos en las características que diferencian al ApS de otras prácticas educativas similares como las anteriores.

En cualquier caso, esta confusión no debe ser entendida como un punto de diferenciación y oposición entre el ApS y otras prácticas metodológicas de corte experiencial. Más bien, nos encontramos con que alguno de estos términos, y otros a mayores, aluden a realidades de las que el ApS se nutre y en torno a las cuales se fue articulando y configurando como una metodología innovadora propia y diferenciada de las demás. Esto es así ya que a pesar de que “puede ser considerado una innovación pedagógica, [...] recoge tradiciones educativas de larga data y una enorme pluralidad de fuentes de inspiración teórica” (Tapia, 2010, p. 30). En este sentido, Kraft (1996)

diferencia tres conceptos a considerar como antecedentes del aprendizaje-servicio, y cuyos rasgos son visibles y fácilmente identificables como pilares en los que esta práctica se sustenta: el voluntariado (*volunteerism*), el servicio comunitario (*community service*), y el aprendizaje basado en la comunidad (*community-based learning*).

En España, los dos primeros son entendidos de un modo similar, y aun igual, lo que no acontece en los Estados Unidos. En el país norteamericano, el servicio comunitario suele venir acompañado de una connotación peyorativa asociada a los trabajos de servicio a la comunidad que conmutan penas de prisión, motivo por el que los autores tratan de evitar aludir al ApS en esos términos. En cuanto al voluntariado, como actividad de servicio libre y sin obtener ningún pago, son claras las similitudes con el aprendizaje-servicio, en tanto que las dos suponen la prestación de servicios a la comunidad, pero más clara todavía la diferenciación: el voluntariado lo hace sin un componente de aprendizaje formal, estructurado y, por tanto, académico. En el lado contrario, el último de los términos que propone Kraft (1996), el aprendizaje basado en la comunidad, y que refiere iniciativas como el aprendizaje al aire libre o las prácticas de campo, encuentra su diferencia con el ApS en cuanto que, si bien los dos son actividades de aprendizaje estructuradas en la comunidad, tan solo el aprendizaje-servicio busca además ofertar un servicio que satisfaga necesidades sociales reales.

De otro lado, Bender (2007) nos presenta otro término que podríamos considerar como germen del aprendizaje-servicio: el compromiso comunitario curricular (*curricular community engagement*). Se trata del modo en que los centros educativos, y especialmente el profesorado y el alumnado, establecen relaciones de beneficio mutuo con la comunidad al satisfacer sus necesidades. En este sentido, son muchas las instituciones que buscan la integración de las actividades de compromiso comunitario con el currículo de asignaturas y programas académicos formales. Este salto daría lugar al aprendizaje-servicio.

Si en el contexto anglosajón tales son los términos que han proliferado en torno a esta realidad, siendo el de *service-learning* el que ha prevalecido, en los países hispanohablantes también nos encontramos con diferentes denominaciones. Después de aprendizaje-servicio, la más extendida es la de aprendizaje y servicio solidario (AySS), empleado especialmente en Argentina con el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS), y en el País Vasco con la Fundación Zerbikas Aprendizaje y Servicio Solidario (Martínez Domínguez, Martínez Domínguez, Alonso,

y Gezuraga, 2013; Tapia, 2004). No obstante, como indica Sotelino (2014), también nos encontramos con autores que optan por la utilización de otros títulos como aprendizaje de servicio, aprendizaje y servicio, o aprendizaje y compromiso cívico.

Asimismo, existen variaciones más sustanciales según el país al que nos refiramos (Tapia, 2012). Este es el caso de México, donde esta realidad se recoge bajo el paraguas de lo que allí se denomina Servicio Social, y que como iniciativa emprendida en 1936 para paliar necesidades de la sociedad, hoy en día se configura como un modo de reforzar desde las universidades el aprendizaje académico mientras se presta un servicio a la comunidad, si bien tal servicio puede ser paralelo a los estudios, aunque también posterior (Vázquez Martínez, 2010). A su vez, en Costa Rica nos encontramos con el Trabajo Comunal Universitario, por medio del que se pretende articular la docencia, la investigación y el servicio a la sociedad a través de la interacción entre docentes, alumnado y miembros de la comunidad en aras a solucionar problemas y necesidades sociales (Herrera, 2008). Destacamos también los casos de Colombia, donde recibe el nombre de Experiencia Semestral de Prácticas Sociales, Brasil con Voluntariado Educativo, o Chile y la denominación Aprendizaje + Servicio Solidario (A+S) (Tapia, 2012).

Así las cosas, nosotros hemos optado por la locución aprendizaje-servicio, y su acrónimo ApS. Lo hacemos sobre la base del acuerdo existente en la bibliografía especializada, puesto que es el término más extendido y en torno al que existe un mayor consenso. Pero, principalmente, nuestra elección viene dada porque entendemos que es la que mejor refleja el vínculo entre los dos términos, manifestando una correlación de armonía en la que ninguno de ellos es supeditado al otro. Como veremos más adelante, el equilibrio de los dos elementos, aprendizaje y servicio, se configura como una de las principales características que definen esta estrategia educativa.

Pero los dilemas que afectan a la definición del aprendizaje-servicio van más allá de su denominación y de las diferentes concepciones en cuanto a su relación con otras iniciativas educativas experienciales o de servicio. Nos referimos ahora al debate teórico sobre la naturaleza del ApS, es decir, qué es, y dónde podemos catalogarlo. En este caso, y en líneas generales, las deliberaciones se esfuerzan por determinar si cuando hablamos de aprendizaje-servicio lo hacemos de una pedagogía, de una filosofía o de una metodología (Jacoby, 1996a; Le Grange, 2007). También Escofet, Folgueiras, Luna, y Palou (2016) recogen diversas posturas presentes en la bibliografía sobre ApS y

en las que se etiqueta de modos bien diferenciados: como una propuesta de estrategia metodológica, como una metodología, o como una propuesta pedagógica.

Por su parte, Tapia (2010) afirma que el aprendizaje-servicio puede hacer referencia a experiencias, proyectos y prácticas concretos, así como a programas, entendidos estos últimos como el conjunto de proyectos que se enmarcan en un plan institucional. Pero, además, la autora lo entiende como una pedagogía, ya que se trata de una concepción integral de la educación.

Nosotros nos situamos en la línea de las declaraciones de Puig, Batlle, Bosch, y Palos (2007), quienes afirman que hablar de ApS como programa de acción, como filosofía o como pedagogía no exige el posicionamiento radical en una de las posturas, sino que entre las tres permiten una mayor comprensión de una realidad educativa tan compleja. Así, en primer lugar, la entienden como un programa concreto en el que se interviene para atender necesidades de la comunidad y de este modo obtener ganancias académicas y cívicas en el alumnado. Segundo, el ApS es entendido como una filosofía por constituirse como un nuevo modo de entender el crecimiento humano y buscar la creación de lazos comunitarios que den lugar a una mayor justicia social. Por último, el ApS es también una pedagogía, pues no deja de ser una forma de educación, que se apoya en procesos experienciales basados en la acción de los propios estudiantes y la posterior reflexión, revirtiendo este proceso en mejoras académicas, pero también cívico-sociales y personales (Jacoby, 1996a).

Como venimos señalando en este epígrafe, y fruto de las diferentes concepciones sobre el término que hasta aquí tratamos, el aprendizaje-servicio ha sido objeto de múltiples iniciativas que buscaron satisfacer la necesidad de dotarlo de una definición firme. Esta necesidad fue principalmente sentida y abordada en los años 90 cuando, como indica Liu (1995), el ApS se caracterizaba por una amplia diversidad y variabilidad a nivel programático y práctico, y por una lucha académica en aras a conseguir una definición lo suficientemente fuerte como para alcanzar altos niveles de consenso y utilización en el campo. Incluso se atrevía a decir que, hasta ese momento, el ApS se había promovido como una alternativa pedagógica, un cambio necesario, pero sin ofrecer los argumentos apropiados para clarificar el cambio epistemológico que conllevaba.

Al respecto, Giles y Eyler (1994) destacan los avances que se realizaron en los primeros años de la última década del siglo XX, y recalcan que la necesidad de una teoría no viene dada por el bien propio del aprendizaje-servicio o por legitimarlo social

y políticamente. Más bien, lo entienden como un paso natural en la evolución de esta realidad educativa de cara a desarrollar una agenda de investigación sólida, pues si lo que se pretende es conocer más sobre el fenómeno, urgen herramientas y procedimientos sistematizados para organizar el conocimiento. Se trataba, en definitiva, de fortalecer la relación entre teoría e investigación para contribuir al avance del aprendizaje-servicio y dar el salto de un simple movimiento a un campo o área consistentemente acotada y definida.

Por su parte, desde un punto de vista más pragmático, Speck (2001) apuntaba que el aprendizaje-servicio requería ser abordado y explicado teóricamente, especialmente de cara al profesorado que pueda tomar la iniciativa de hacer uso de esta práctica pedagógica en su docencia. Así, y para responder a la incertidumbre imperante, propone tres explicaciones que han de ser ofrecidas a los docentes interesados:

- Primeramente, recalca la necesidad de que reconozcan los impulsos que están detrás de la implementación del ApS, pues como conocedores de los supuestos que dan soporte a los procesos prácticos, resulta pertinente dar a conocer los razonamientos teóricos que sustentan la promoción de este enfoque educativo. Destaca, en este sentido, la dimensión cívica como la de mayor potencial en el impulso del ApS, lo que trae consigo un cambio en los roles de las instituciones educativas en la sociedad y el consecuente deseo del profesorado de saber más sobre el modelo.
- En segundo lugar, el profesorado exigirá conocer aquellas experiencias que han tenido éxito y el porqué del mismo, atendiendo a cuáles han sido los factores que motivaron su impacto positivo, o los escollos que han dificultado su desarrollo. Dedicaremos el cuarto capítulo de nuestro estudio a analizar dichos impactos.
- En tercer y último lugar, destaca que el profesorado se muestra interesado por conocer las principales objeciones al aprendizaje-servicio, entendidas principalmente como los desafíos que a ellos les supondrá en su docencia. Entiende que, antes de involucrarse en actividades de ApS, los docentes necesitan respuestas ante los potenciales problemas que puedan aparecer.

En estas primeras páginas del segundo capítulo hemos ido construyendo la definición del aprendizaje-servicio en torno a la contraposición con otras realidades educativas, los dilemas que envuelven su acotación epistemológica, y demostrando la

necesidad de una definición consistente, diferenciada y consensuada. Puede haber dudas sobre la ortodoxia del procedimiento, pero confiamos en que resolver posturas difusas que conducen a entendimientos imprecisos sobre el tema contribuya a una buena predisposición comprensiva de las definiciones concretas que ahora presentaremos.

2.2.2. Concepto de aprendizaje-servicio y definición

Comenzaremos por uno de los abordajes teóricos más reconocidos y citados en el ámbito, ofrecido por los profesores de la *Indiana University - Purdue University of Indianapolis* Robert G. Bringle y Julie A. Hatcher:

We consider service-learning to be a course-based, credit-bearing educational experience in which students (a) participate in an organized service activity that meets identified community needs and (b) reflect on the service activity in such a way as to gain further understanding of course content, a broader appreciation of the discipline, and an enhanced sense of civic responsibility (Bringle y Hatcher, 1995, p. 112).

Esta definición destaca como aspectos esenciales la relación con el currículo (*course-based*) de la actividad de servicio, y la posterior reflexión como elemento que posibilite la comprensión del vínculo entre los dos componentes. Esto es lo que para los autores lo diferencia de otras iniciativas como el voluntariado, aun sin poner en duda los aprendizajes que de dichas actividades se derivan (Santos Rego et al., 2018), pero donde no existe una evaluación formalizada que dé señal de aprendizajes de tipo académico. Esta diferenciación con el voluntariado, buscando presentar el aprendizaje-servicio como una práctica con una naturaleza y una finalidad estrictamente académica, está detrás de la mayor parte de definiciones:

Service learning is a specific pedagogical approach, it is not about voluntary contribution to a community organization for ‘charitable’ purposes; it is about benefiting from such experience through reflection and academic critique and providing, ultimately, recognition through academic credit and, ultimately, helping also to build capacity with community organizations (MacLabhrainn y McIlrath, 2007, p. xxiii).

Otra definición que camina por los mismos senderos es la ofrecida en el afamado libro *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*, publicado en 1996, y en el que se entiende el ApS como: “*form of experiential education in which students engage in activities that address human and community needs together with structured opportunities intentionally designed to promote student learning and*

development. Reflection and reciprocity are key concepts of service-learning” (Jacoby, 1996a, p. 5).

Vemos, por tanto, como la estructuración de los proyectos con el objetivo de estrechar el vínculo entre el servicio y el aprendizaje académico y curricular es tal vez el elemento esencial para poder hablar de ApS. Así se reconoce también en nuestro país, y por ello en la Universitat de Barcelona afirmaban entender el ApS como una “propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo” (Puig et al., 2007, p. 20).

Por su parte, Tapia (2008) manifiesta que, a pesar de las diferencias entre definiciones, especialmente en función de la dispersión geográfica, existen una serie de características programáticas del ApS sobre las cuales existe un fuerte consenso:

- El protagonismo de los estudiantes en el diseño, desarrollo y evaluación de los proyectos.
- La realización de actividades de servicio a la comunidad con el fin de colaborar eficazmente en la solución de problemas sociales concretos.
- La vinculación intencionada de las actividades de servicio con los contenidos de aprendizaje incluidos en el currículo.

La misma idea sostienen Bringle y Clayton (2012), para quienes la variabilidad en las definiciones existentes no puede impedir la afirmación de un conjunto de propiedades asociables al ApS, sobre las que además identifican un amplio consenso:

- Supone la integración del contenido y el material académico.
- Se realizan actividades de servicio ubicadas en la comunidad que son de relevancia.
- Existe una reflexión crítica en una relación de reciprocidad que involucra a estudiantes, profesorado y miembros de la comunidad, con la finalidad de alcanzar objetivos de aprendizaje académico, cívico y personal, además de contribuir al avance social.

En este sentido, entendemos como un requisito imprescindible para hablar de ApS su vínculo con el currículo académico. Al respecto, Opazo (2015) habla de dos tipos de aprendizaje-servicio: en primer lugar, el ApS co-curricular, en el que se combina el

aprendizaje con el servicio fuera del currículo formal, que sería el caso de las actividades en la comunidad desarrolladas en periodos vacacionales; y el ApS académico, en el que existe un vínculo indisoluble entre el servicio a la comunidad y el plan de estudios, entendiendo que el aprendizaje en el aula y el obtenido en la comunidad crean una sinergia que fortalece el conocimiento del estudiante. En la línea de las definiciones que anteriormente presentamos, especialmente la ofrecida por Bringle y Hatcher (1995), nosotros vinculamos el aprendizaje-servicio con el segundo de los tipos, pues las actividades de servicio a la comunidad paralelas al currículo, si bien caracterizadas también por un claro valor pedagógico, no terminan de encajar con lo que en este capítulo venimos definiendo como ApS.

Defendemos, por tanto, una *conditio sine qua non* para hablar de aprendizaje-servicio el hacerlo en relación con el currículo, en un vínculo en el que el aprendizaje académico incide en la calidad del servicio que se presta, y a su vez este servicio sitúa y mejora dicho aprendizaje. La relación entre el currículo y las actividades de servicio a la comunidad, dando lugar a un único proyecto, permite al alumnado mejorar su conocimiento de una disciplina y ampliar su sentido de la responsabilidad social, por lo que el aprendizaje-servicio se configura como una metodología innovadora que, desde contextos educativos formales, conlleva mejoras académicas y sociales. También Naval et al. (2011) incluyen la conexión con los objetivos curriculares como un rasgo característico que siempre está presente en este tipo de experiencias.

Existen autores para los que esto en absoluto significa que instituciones dedicadas a la educación no formal no puedan hacer uso del aprendizaje-servicio, con el fin de estrechar el vínculo entre los servicios comunitarios que prestan y los aprendizajes no formales que obtienen las personas que se involucran en ellas. Es el caso de Puig et al. (2007), quienes conocedores de que en educación no formal primero tiene lugar el servicio y posteriormente aparecen las oportunidades de aprendizaje ligadas a este, defienden un esquema de ApS en el que se parte de la finalidad de la entidad (el servicio), para posteriormente estructurar los contenidos de aprendizaje. Para estos investigadores, se trata de una concepción del aprendizaje en vínculo con las actitudes y los valores, y no tanto con los conocimientos. Así, aunque no exista un currículo sistematizado, cada entidad cívica podría construir por sí misma su propio currículum para los proyectos de ApS, pues las actividades de servicio se despliegan en directa relación con su filosofía (Puig et al., 2007).

Entonces, el ApS puede ser representado y entendido a través de la dualidad que, ciertamente, desliza su propia denominación: aprendizaje, en tanto que dimensión propia del desempeño académico de los estudiantes; y servicio, como dimensión singularmente vinculable a su compromiso cívico-social (Santos Rego et al., 2015). No obstante, ya hemos anunciado que la relación entre los dos componentes es estrecha y recíproca en un sentido claro: el aprendizaje académico incidirá en la prestación de un servicio de calidad a la comunidad, y viceversa, el servicio permitirá fortalecer y dotar de mayor recorrido y significatividad al aprendizaje de los estudiantes. Escofet et al. (2016) encuentran el aprendizaje académico y el trabajo en la comunidad como dos espacios de enriquecimiento mutuo, y entienden que en el equilibrio de ese binomio y la consecuente combinación de objetivos perseguidos tanto por el servicio como por el aprendizaje es donde reside la sustantividad de esta estrategia pedagógica.

Se trata, pues, de un modelo sinérgico, donde los dos elementos se fusionan en una única iniciativa educativa. En palabras de Howard (1998), no se trata de añadir el servicio al aprendizaje, como una pieza paralela, sino de un proceso de integración. Lo importante es que las actividades de servicio sean compatibles y estén integradas en los objetivos académicos de la asignatura. Pero esto no se conseguirá de una manera abrupta, y por la fuerza, sino que integrar actividades de servicio en el aprendizaje académico acarrea una complejidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje que exigirá la transformación de las estructuras tradicionales si ansiamos un adecuado funcionamiento.

En un intento inicial por resaltar la relevancia del servicio, e incluso con una postura más extrema, Sigmon (1979) afirmaba que la importancia del ApS no residía exclusivamente en la unión entre el aprendizaje académico y el servicio a la comunidad, sino en entender las situaciones de servicio como contextos de aprendizaje. Por tanto, destacaba la importancia de la comunidad y de las instituciones y personas que recibían el servicio del estudiantado, en el sentido en que recomendaba una participación activa de las mismas. Ward y Wolf-Wendel (2000) valoran también el papel de la comunidad como elemento que diferencia al aprendizaje-servicio de otras estrategias, en la que se sustentan sus rasgos definitorios más significativos y diferenciadores y que, como consecuencia, terminará por incidir directamente en los resultados que se obtengan de su implementación. Es decir, como propone McIlrath (2012), la comunidad tiene la capacidad de transmitir al alumnado conocimiento que reside fuera de la universidad y

del profesorado, fuertemente contextualizado e instalado en las dinámicas sociales. Sigmon (1979) apunta a tres principios en este sentido que deben guiar una práctica de aprendizaje-servicio:

- Las personas destinatarias del servicio lo controlan activamente.
- Estas personas que reciben el servicio llegan a ser más capaces de servir y ser servidos por sus propias acciones.
- Las personas que ofrecen el servicio son también personas que aprenden, por lo que ejercen un control significativo sobre aquello que se espera ha de ser aprendido.

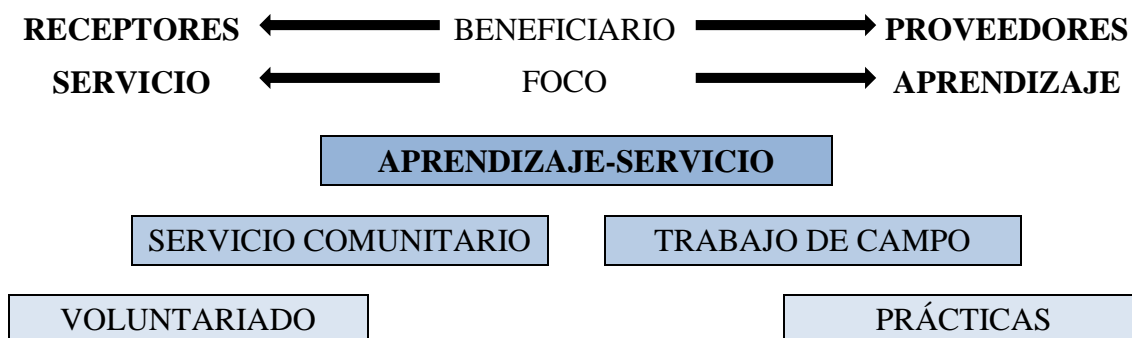
Esta idea fue fortalecida por el propio Sigmon (1997) en años posteriores, al proponer cuatro tipos de experiencias que combinan aprendizaje académico con un servicio a la comunidad, fácilmente reconocibles en numerosas instituciones educativas, y diferenciadas entre ellas por el tipo de relación que se establece entre los dos componentes:

- **APRENDIZAJE-servicio.** Da prioridad a los objetivos educativos, dejando los del servicio en un segundo plano. Se trata de experiencias académicas a las que se añade un componente de servicio muy discreto.
- **aprendizaje-SERVICIO.** Son los resultados del servicio los que se configuran como principales, y los educativos como secundarios. Las necesidades de conocimiento que van surgiendo del servicio determinarán cuáles son los objetivos de aprendizaje.
- **Aprendizaje servicio.** Existe una clara separación entre los objetivos del servicio y los del aprendizaje; de ahí que el autor elimine el guion en la denominación. A pesar de que refieren a experiencias que se diseñan con intenciones de aprendizaje y de servicio, no se espera que uno de los componentes suponga mejoras en el otro, ni a la inversa.
- **APRENDIZAJE-SERVICIO.** Los objetivos de aprendizaje para los estudiantes se igualan en importancia a los objetivos del servicio, de ahí que se tenga el guion como esencial. Se caracteriza por un equilibrio entre los dos componentes, que se fortalecen mutuamente.

También Furco (1996) resalta que podremos hablar de aprendizaje-servicio, y no de otro tipo de programas educativos, cuando existe un equilibrio entre los objetivos propuestos para el aprendizaje del alumnado y los resultados derivados del servicio. En

esta línea, el autor va un paso más allá y se atreve a establecer una concisa clasificación de diferentes programas educativos de corte experiencial en función del énfasis que depositan en el aprendizaje de los estudiantes y en el servicio a la comunidad (Figura 1).

Figura 1. Tipos de prácticas educativas experienciales



Fuente: Furco (1996, p. 4)

Como vemos, mientras otros programas situados en la comunidad se caracterizan por un desequilibrio en el modo en que focalizan el servicio y el aprendizaje, el ApS se define por prestar atención a las dos dimensiones de modo que exista un enriquecimiento mutuo. No obstante, pese a ser este el principal elemento que define a un proyecto de este tipo, continuaremos profundizando en su definición, y para ello presentaremos más criterios que han de estar presentes cuando hablamos de esta metodología. En primer lugar nos centramos en las cuatro características que, para Butin (2003), definen un proyecto de ApS y que cataloga como las “cuatro erres”:

- **Respeto.** Los estudiantes han de ser respetuosos con las circunstancias, los puntos de vista y los modos de vida de las personas que reciben el servicio.
- **Reciprocidad.** Se refiere al beneficio mutuo de todas las partes involucradas, tanto para la comunidad como para los estudiantes.
- **Relevancia.** Las actividades de servicio deben ser relevantes para el contenido académico de la asignatura y fortalecer el aprendizaje de la misma.
- **Reflexión.** Es imprescindible para que los alumnos puedan contextualizar y dotar de significado al servicio prestado, y reestructurar así la ambigüedad y complejidad de la experiencia.

Comprobamos, así, que el aprendizaje-servicio se erige como una práctica educativa propia, con claros elementos definitorios que la dotan de singularidad y autonomía. Butin (2003) presupone que se trata de un cambio de modelo, de pasivo y receptor de información, a activo, y en el que el contacto con el mundo real y la relación

entre las instituciones educativas y la comunidad permiten conectar teoría y práctica, amén de alejarse de la tradicional visión instrumental de la educación. Es así que las posibilidades pedagógicas que se derivan de la misma son claramente peculiares y sus efectos en los estudiantes difieren de los conseguidos por otros medios. Escofet et al. (2016) sugieren que a través del ApS se permite al estudiante entablar un contacto directo con aquellas personas a las que ofrece un servicio, aprendiendo a adaptarse a sus necesidades y a una situación que difiere completamente de la existente en las aulas, lo que incidirá en la adquisición de competencias tanto específicas como genéricas.

En este sentido, y desde un punto de vista crítico, Liu (1995) afirma que, entre las características intrínsecas al ApS, nos encontramos con tres dimensiones educativas que se pueden considerar como indispensables para adquirir conocimiento y desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje:

- La comunidad. El conocimiento ha de ser entendido en un contexto de conversación y construcción compartida, lo que supone que los procesos de enseñanza-aprendizaje tengan lugar en contacto con la comunidad. El conocimiento no puede ser legitimado por individuos aislados, sino que es la comunidad la que ha de hacerlo en un contexto de discurso.
- La diversidad. Cuando se aprende en la comunidad es importante la diversidad en las opiniones e interpretaciones a la hora de construir conocimiento, pues de lo contrario simplemente se conseguirá la construcción de grupos ortodoxos y homogéneos. La diversidad en el discurso no otorga al conocimiento mayor o menor legitimidad, pero sí que posibilita conflictos creativos que dan lugar a nuevos discursos y nuevo conocimiento. No se trata exclusivamente de conseguir que haya diversidad en los contextos educativos, sino de saber gestionarla en aras a profundizar en el conocimiento por medio de la conversación.
- El compromiso (*engagement*). Si bien la traducción directa más extendida de *engagement* nos lleva al término compromiso, tal vez en este caso es necesario entenderlo también como acción. Se trata de salvar las separaciones entre el alumno y la asignatura, el campus y la comunidad, y la educación y el mundo real. Los estudiantes se sitúan en el entorno en que viven, donde el conocimiento es concreto y contextualizado. Esto permite establecer nexos

entre lo abstracto y lo circunstancial, la teoría y la práctica, el saber y el hacer, el que sabe y lo que se sabe.

Pero no podemos olvidar que un cambio en el modelo pedagógico vendrá acompañado de discrepancias y dificultades a la hora de asentar lo nuevo en lo ya existente. En el próximo capítulo, cuando hablemos de los proyectos de ApS en la universidad, atenderemos a aquellas cuestiones que han de ser consideradas antes del diseño y posterior implementación de estas experiencias, entre las que destaca el diagnóstico y la toma en consideración previa del modelo tradicional imperante en el que se tendrán que implementar estas iniciativas.

Ya para finalizar con esta aproximación al término “aprendizaje-servicio”, y ahora que ya hemos acotado cuáles son las características que lo definen pedagógicamente, seguiremos las ideas expuestas por Butin (2003) en torno a cuatro perspectivas que se configuran como paradigmas desde los que analizar el concepto, y que normalmente se entremezclan y superponen entre ellas:

- Perspectiva técnica. Se pone el foco de atención en la eficacia, eficiencia, calidad y sostenibilidad del ApS, especialmente en los impactos que genera, con el fin de legitimarlo como metodología innovadora. Como hemos dicho, es una herramienta pedagógica de la que se presumen improntas cognitivas, cívico-sociales, personales y profesionales en el alumnado, de ahí que esta sea una de las perspectivas en la que más autores se han situado al estudiarla. Se señala, además, el hecho de que numerosos académicos hayan defendido en este sentido la necesidad de demostrar, principalmente, cuáles son los resultados académicos y cognitivos del ApS.
- Perspectiva cultural. No se centra tanto en analizar la innovación en sí misma, sino en los significados que los estudiantes van construyendo cuando trabajan y se relacionan con la comunidad. Dentro de esta perspectiva cultural, el aprendizaje-servicio puede ser entendido desde un punto de vista macro y micro. En primer lugar macro, pues contribuye a desagraviar el individualismo de la sociedad actual y potencia el compromiso cívico en aras del fortalecimiento democrático de la sociedad. En cuanto al sentido micro, el ApS puede fomentar en el individuo una mayor conciencia de los asuntos sociales, el respeto hacia la diversidad y el sentido ético. Cabe resaltar aquí el vínculo de la perspectiva cultural con la técnica, pues cómo veremos en el cuarto capítulo, las

mejoras académicas en los estudiantes vendrán determinadas, entre otros, por el desarrollo de un mayor compromiso social (Furco, 2005).

- Perspectiva política. Es la más crítica de todas, y desde ella se puede entender el ApS como una fuerza tan transformadora como represiva. Como visión transformadora, pues supone una ruptura con el modelo tradicional autoritario de jerarquía en las relaciones entre estudiante y profesor. Se pasa a un modelo colaborativo en el que el aprendizaje es construido en la comunidad, buscando marcar diferencias en la misma, y no exclusivamente transmitido de profesor a estudiantes. Por otro lado, puede ser entendido como una iniciativa represiva en el sentido en que, por ejemplo, existe poca evidencia empírica de que suponga mejoras significativas y sostenibles en la comunidad, pudiendo incluso contribuir a perpetuar situaciones de dominio desde grupos hegemónicos. Es decir, puede entenderse como una actividad de servicio benevolente y aislado, que contribuye a asimilar y mantener esquemas jerárquicos y de hegemonía social establecidos.
- Perspectiva postestructuralista. Desde tal punto de vista, se analiza cómo una innovación, en este caso el ApS, construye, fortalece o interrumpe determinadas normas sociales. Entra aquí en juego la subjetivación, en tanto que la identidad individual no se construye de atributos internos y esenciales, sino que más bien los sujetos son contruidos y se contruyen a sí mismos en las relaciones con su sociedad. Por tanto, desde este posicionamiento se analiza cómo el aprendizaje-servicio contribuye en la construcción de las nociones individuales de enseñanza, aprendizaje, el yo y los demás en un determinado contexto social. El potencial en este sentido radica en la posibilidad de que los estudiantes realicen actividades con otros individuos con los que de otro modo, siguiendo una metodología tradicional, no tendrían la oportunidad de colaborar. El contacto con estos sujetos lleva a los estudiantes a reconocer nuevas prácticas sociales que los empujan a cuestionarse y transformar las suyas propias.

Estas diferentes perspectivas que acabamos de presentar no deben ser entendidas como excluyentes, sino más bien como complementarias. Abordar el fenómeno del ApS desde diferentes posturas paradigmáticas ayudará a enriquecer el ámbito, además de favorecer su clasificación desde un punto de vista epistemológico. En todo caso,

resultaría incluso negativo abordar el fenómeno limitándose a una de las perspectivas, pues supondría una mirada reduccionista del mismo.

2.3. REFERENTES TEÓRICOS Y BASES PEDAGÓGICAS

Con el afán de profundizar en la definición del término y en sus raíces teóricas, este epígrafe se ocupará de analizar las diferentes corrientes filosóficas, sociológicas y educativas de las que el aprendizaje-servicio se ha alimentado, y que se configuran como fuentes incuestionables en la construcción de su teoría y práctica. Para ello, partiendo de que se trata de una práctica educativa en la que la experiencia de los estudiantes en sus entornos comunitarios es aprovechada educativamente, nos centraremos principalmente en abordar las ideas del filósofo John Dewey y de la educación experiencial como bases para su desarrollo teórico y como antecedentes históricos del mismo. Por tanto, este epígrafe contribuirá a continuar con el abordaje epistémico del aprendizaje-servicio, permitiendo el examen de raíces y tendencias.

2.3.1. John Dewey y el pragmatismo americano

Son numerosos los autores que han detectado y analizado las conexiones entre el aprendizaje-servicio y el pragmatismo americano (González-Geraldo, Jover, y Martínez, 2017; Liu, 1995; Maddux y Donnett, 2015; Saltmarsh, 1996; Yoder, 2016). El pragmatismo, que se desarrolló entre finales del siglo XIX y principios del XX, es entendido como una de las aportaciones más significativas de los Estados Unidos de América a la filosofía. Se trata de una corriente en la que se entiende al individuo como un sujeto activo en la construcción de su propio mundo, proceso que se articula no solo a partir de las ideas que recibe, sino también de su propia experiencia (Maddux y Donnett, 2015).

Para lo que interesa desde una perspectiva educativa, en esta corriente nos encontramos a John Dewey como el principal referente, y en ella se acentúa el poder educativo asociado a la experiencia de los estudiantes en el entorno comunitario, esperando que los resultados derivados de dicha interacción sean positivos tanto para el alumnado como para el propio contexto social (Santos Rego y Lorenzo, 2007; Santos Rego, 2013a). Existe un amplio consenso a la hora de declarar el aprendizaje-servicio como heredero de los principios pedagógicos acuñados por John Dewey y el pragmatismo americano, por lo que en este punto trataremos de aclarar cuáles son los principios filosóficos, pedagógicos y sociológicos del pragmatismo que han terminado

por convertirse en directa influencia teórica para esta estrategia educativa. Así, la filosofía de Dewey es, junto a otras corrientes, una fuente legítima a la que remontarse para desarrollar una teoría del aprendizaje-servicio (Giles y Eyler, 1994).

Para establecer nexos de unión entre las ideas de Dewey y el ApS seguiremos el planteamiento de Saltmarsh (1996), quien afirma que, pese a que el término en sí nunca fue utilizado por el filósofo americano y fue acuñado con posterioridad, en sus escritos son detectables cinco ámbitos de influencia al respecto:

- El vínculo entre educación y experiencia.
- El pensamiento reflexivo.
- La comunidad democrática.
- El servicio.
- La educación para la transformación social.

Por su lado, Giles y Eyler (1994) establecen conexiones entre los principios defendidos por John Dewey y el aprendizaje-servicio en torno a dos dimensiones principales, en las que podemos incluir las propuestas por Saltmarsh (1996): en primer lugar, la relevancia para el aprendizaje, en la que se encuadra el vínculo entre educación y experiencia y el pensamiento reflexivo; y en segundo lugar, la relevancia para el servicio, que abarcaría las ideas de comunidad democrática, de servicio, y de educación para la transformación social. Analicemos ahora como cada una de estas ideas desarrolladas por Dewey ha terminado por tener transcendencia en la conformación del aprendizaje-servicio.

A. Educación y experiencia

Uno de los puntales de la filosofía de Dewey es su idea de conexión entre mente y acción, lo que presupone una concepción del aprendizaje como un proceso activo, en el que el estudiante es quien crea y construye su propio conocimiento en relación directa con el entorno (Dewey, 1995). Esta idea se apoya en las conexiones establecidas entre teoría y práctica por un lado, e instituciones educativas y comunidad por otro, elemento central en la pedagogía del aprendizaje-servicio (Saltmarsh, 1996).

No obstante, para Dewey (2004a) la educación y la experiencia no están unidas de por sí, sino que incluso pueden existir experiencias que resulten ser anti-educativas si, por ejemplo, detienen o perturban el transcurso de las posteriores, o si no están realmente unidas entre sí. A este respecto señala dos características que han de estar

presentes en toda experiencia si se pretende que esta tenga un impacto educativo (Dewey, 2004a; Giles, 1987; Giles y Eyler, 1994):

- Principio de continuidad. Las experiencias tienen lugar a través de un continuum, apoyándose en experiencias anteriores y hacia fines de crecimiento y desarrollo, es decir, “toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después” (Dewey, 2004a, p. 79). Es el profesor el encargado de guiar y dirigir la continuidad de las experiencias, pues de ella y su efectividad se derivarán los aprendizajes de los estudiantes.
- Principio de interacción. Se entiende que el aprendizaje es situacional, y tiene lugar en el contacto entre el individuo y los demás miembros de la comunidad, de donde es posible adquirir un conocimiento transferible a nuevas experiencias. Se trata de equilibrar los elementos internos y subjetivos de la experiencia con aquellos externos y objetivos, cuya interacción da lugar a lo que Dewey (2004a) denomina “situación”. La calidad de la experiencia depende, entonces, de la interacción entre el sujeto y el entorno.

Giles (1987) resalta la importancia que tiene la transferencia de estos dos principios a los proyectos de aprendizaje-servicio. Tanto la continuidad entre las experiencias pasadas y la presente como la interacción entre el alumnado que ofrece el servicio y las personas que lo reciben, deben ser considerados como un medio para asegurar la calidad de las experiencias.

B. Pensamiento reflexivo

Como bien hemos señalado, en Dewey la actividad por sí sola no constituye experiencia, afirmando Saltmarsh (1996) que es por medio del pensamiento reflexivo en la resolución de problemas donde se genera el aprendizaje. En este sentido, Dewey (1995, p. 128) define la reflexión como “el discernimiento de la relación que existe entre lo que tratamos de hacer y lo que ocurre como consecuencia”. Es, por tanto, el pensamiento reflexivo que acompaña a las experiencias lo que las dota de sentido, al convertirlas en aprendizajes que determinarán las actividades y decisiones futuras de las personas. En palabras de González-Geraldo et al. (2017, p. 69), “el lado educativo de la reconstrucción continua de la experiencia no está en la experiencia en sí misma, sino en su reelaboración cognitiva”.

Podemos afirmar, entonces, que la reflexión se entiende como el esfuerzo intencional para conocer las relaciones existentes entre lo que un individuo hace en un escenario concreto y las consecuencias derivadas de dichas acciones (Saltmarsh, 1996). Para Dewey (2007), el pensamiento reflexivo pasa por cinco fases, al objeto de transformar una situación plagada de dudas y conflicto, y convertirla en una situación clara y coherente:

- Sugerencia. La mente sigue adelante, buscando posibles soluciones. La tendencia a actuar persiste pese a la situación confusa y desordenada, si bien es inhibida al adoptar la forma de una idea o sugerencia que sustituye a la acción directa ante un aprieto.
- Intelectualización. Es el momento en que se define el problema o la dificultad que se ha experimentado y las posibles soluciones.
- Hipótesis. Mientras la primera sugerencia aparece espontáneamente, de un modo casi automático, el definir posteriormente el problema nos permite comprender, modificar y expandir dicha sugerencia original, por medio principalmente de la observación. La sugerencia pasa a un nuevo estadio de mayor definición, convirtiéndose en una hipótesis.
- Razonamiento. La observación se corresponde con lo existente en la naturaleza, creando ideas e hipótesis en nuestra mente. Por tanto, si las ideas tienen lugar en la mente, también en ella tienen posibilidades de desarrollarse gracias al conocimiento y la información que contiene. Es decir, una idea observada puede ser transformada gracias al conocimiento del que ya se dispone hasta dar lugar a una idea bien diferente de aquella inicial.
- Comprobación de la hipótesis en la acción. Se trata de la comprobación y verificación, por medio de una mayor observación o la experimentación, de la idea conjetural o hipótesis. Dicha comprobación dará lugar a la confirmación de la hipótesis o bien a su refutación, siendo cualquiera de los casos, tanto el éxito como el fracaso, fuente de aprendizaje para el futuro.

No obstante, según Maddux y Donnett (2015), las ideas de reflexión de Dewey han sido imperfectamente adaptadas al aprendizaje-servicio en numerosas ocasiones. Lo que los autores vienen a defender es que la reflexión implique avances y mejoras en el modo en que el alumnado entiende su mundo y lo vincula a su propio aprendizaje, y no simplemente reporte la satisfacción con la experiencia o la simpatía con las personas

con que se interactuó. Para ello proponen que la experiencia de los estudiantes implique situaciones problemáticas, lo que los obligará a discutir entre ellos y con los miembros de la comunidad de cara a explorar posibles soluciones. Entender las consecuencias de tales problemas por medio de la reflexión será, por tanto, el mejor modo de potenciar un aprendizaje significativo. En palabras de Harkavy y Benson (1998), el aprendizaje genuino se produce cuando el individuo concentra sus esfuerzos en resolver problemas y dilemas reflexionando sobre su propia experiencia, mejorando así su capacidad de pensamiento y acción en el futuro. Se trata de que la reflexión sirva de elemento en torno al cual comprender las consecuencias que se derivan de las propias experiencias:

La experiencia como ensayo supone cambio, pero el cambio es una transición sin sentido a menos que esté conscientemente conexonada con la ola de retorno de las consecuencias que fluyen de ella. Cuando una actividad se continúa *en* el sufrir las consecuencias, cuando el cambio introducido por la acción se refleja en un cambio producido por nosotros, entonces el mero fluir está cargado de sentido. Aprendemos algo (Dewey, 1995, p. 124).

En este sentido, el pensamiento reflexivo es uno de los pilares de las prácticas educativas experienciales, y en el caso del aprendizaje-servicio se convierte en el elemento que permite establecer una conexión crítica entre las actividades de servicio y el aprendizaje asociado a las mismas (Saltmarsh, 1996).

C. Comunidad democrática

La democracia y la comunidad, así como las relaciones que ambas estrechan con la educación, son tal vez los pilares básicos en torno a los que John Dewey articuló su pensamiento. Así lo demuestra la que se tiene como su obra más reconocida, *Democracia y Educación*, de la que en el año 2016 se celebró el centenario de su publicación, fecha en la que en España se puso de manifiesto la actualidad del discurso de Dewey al rememorar su figura en el XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía. Es más, tal era la fe que Dewey depositaba en la democracia que, según Giles y Eyler (1994), se convierte tanto en el objetivo como en el medio que orienta todos sus pensamientos e ideas. De su visión de la democracia se deriva su percepción sobre la comunidad, su confianza en la ciudadanía como una empresa compartida que se orienta a la solución de problemas sociales, y su idea de las instituciones educativas como potenciales modelos de democracia. Para Dewey (2004b, p. 138) “la democracia, contemplada como una idea, no es una alternativa a otros principios de vida asociada: Es la idea misma de vida comunitaria”. Por tanto, su

concepción va más allá de la percepción reduccionista de democracia como forma de gobierno:

Una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente. La extensión en el espacio del número de individuos que participan en un interés, de modo que cada uno ha de referir su propia acción a la de los demás y considerar la acción de los demás para dar pauta y dirección a la propia, equivale a la supresión de aquellas barreras de clase, raza y territorio nacional que impiden que el hombre perciba la plena significación de su actividad (Dewey, 1995, p. 82).

Hoy en día, el afán por el desarrollo de una sociedad democrática propicia la apreciación de la educación como uno de los mejores medios en los que sustentar dicho proceso, materializando este anhelo en la implementación de iniciativas como el aprendizaje-servicio. Pero estas ideas no son nuevas y, un siglo atrás, Dewey abogaba por convertir a la comunidad local en el entorno en que los estudiantes pudiesen desarrollar sus experiencias, entendiendo el medio social como un agente formador de los individuos, por ser donde tienen lugar sus actividades y experiencias (Dewey, 1995). Incluso entendía que el avance de la democracia y del aprendizaje estaba sujeto a una misma variable: el compromiso de las personas en resolver problemas del mundo real (Harkavy y Benson, 1998).

Al respecto, Saltmarsh (1996) anota que, según las ideas de Dewey, la educación ha de modificar su propósito, en el sentido en que las instituciones educativas no han de estar únicamente ubicadas en una comunidad, sino que deben ser parte activa de esa comunidad como organizaciones en las que se articula, en parte, la construcción social. El interés de Dewey en esta línea se ve fortalecido por las condiciones del momento histórico, pues entendió que la industrialización estaba destrozando la comunidad y abriendo paso a una sociedad impersonal y poco comprometida, ante lo que dedicó sus escritos y pensamientos a reestablecerla (Giles y Eyler, 1994; Hatcher y Erasmus, 2008). Entendía que la industrialización estaba debilitando las comunidades locales y dando lugar a una “gran sociedad”, si bien su idea era la de avanzar hacia lo que denominó como una “gran comunidad” que tomase forma de estados genuinamente democráticos (Dewey, 2004b).

En su obra, el máximo potencial educativo de la comunidad viene dado por la disponibilidad en ella existente de interacciones directas y cara a cara, pues en dichas relaciones es donde reside la posibilidad de optimizar la experiencia de los estudiantes y

de construir una comunidad con intereses y valores compartidos (Dewey, 1995, 2004b). Saltmarsh (1996) anota al respecto como Dewey entendía que el sentido individual del “yo” se construye por medio de la asociación y la interacción con los demás, lo que le llevó a una postura de negación de la división entre el individuo y la sociedad. Así pues, debido a la estrecha relación existente entre la sociedad y sus miembros, Dewey (1995, p. 26) afirma que “el ambiente social forma la disposición mental y emocional de la conducta en los individuos, introduciéndolos en actividades que despiertan y fortalecen ciertos impulsos, que tienen ciertos propósitos y provocan ciertas consecuencias”.

D. Servicio

Hasta ahora hemos hablado de la experiencia en la comunidad, y el correspondiente proceso de reflexión, como fórmula para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes y sostener las bases de una educación para la democracia. La siguiente pregunta para Dewey pivotaba en torno a las mejores actividades de asociacionismo a escoger para materializarlo (Saltmarsh, 1996).

Proponía el filósofo americano que formar a los estudiantes e inculcarles el espíritu de servicio a los demás, es una de las mejores garantías para dar lugar a una sociedad y una ciudadanía dignas. Dewey (1929) resalta la competitividad entre estudiantes promovida desde el sistema educativo tradicional, siendo incluso esta competencia y comparación de los resultados la única medida del éxito, dificultando que la asistencia mutua, la ayuda y la cooperación se conviertan en elementos centrales del proceso de aprendizaje:

Quando la escuela convierta y adiestre a cada niño de la sociedad como miembro de una pequeña comunidad, saturándole con el espíritu de cooperación y proporcionándole el instrumento para su autonomía efectiva, entonces tendremos la garantía mejor y más profunda de una sociedad más amplia, que sería también más noble, más amable y más armoniosa (Dewey, 1929, p. 48).

Pero, en palabras de Saltmarsh (1996), Dewey era conocedor de que las actividades de servicio y asociacionismo podrían contribuir a fortalecer las divisiones de clase. Por tanto, la cuestión aquí reside en que el asociacionismo y el servicio generen avance social desde una óptica de justicia, buscando el bienestar de la sociedad en su conjunto, y no desde una perspectiva de caridad, entendiendo que existen individuos de estatus superior e individuos de estatus inferior.

Se trata, en definitiva, de un servicio que empodere a los destinatarios, y no simplemente palíe o minimice sus necesidades puntualmente. Esta idea fue posteriormente adoptada dentro del aprendizaje-servicio, donde existe consenso al considerar que los efectos derivados de los proyectos dependerán, entre otros, de la orientación del programa, considerando como más óptimas aquellas acciones que apuntan hacia algún tipo de cambio social que las que acentúan cuestiones caritativas (Moely e Ilustre, 2014). En el próximo capítulo repararemos en el dualismo caridad-cambio social como un aspecto a considerar si lo que pretendemos es la calidad de los proyectos de ApS.

E. Educación para la transformación social

La última de las dimensiones entronca directamente con la perspectiva de Dewey de educación y participación social que presentamos en el punto anterior. Se trata de una concepción que llama a romper las divisiones sociales, evitando contribuir a asimilar y perpetuar los estatus y jerarquías predominantes, y que apunta hacia una genuina transformación social articulada en torno a la construcción de una ciudadanía democrática. Su interés por situar la educación como elemento de reconstrucción social fue abordada en *Democracia y Educación*, donde diferencia entre sociedades estáticas y progresivas, en función del mantenimiento o transformación de las costumbres propias como una fuente de valor (Dewey, 1995). Así, las sociedades progresivas entienden la educación como el medio a través del que ofrecer a la juventud las experiencias necesarias, no para reproducir los hábitos tradicionales, sino para transformarlos y formar así hábitos mejores que den lugar a una mejor sociedad en el futuro:

Desde hace tiempo, los hombres han tenido alguna sospecha de la medida en que la educación puede emplearse conscientemente para eliminar los males sociales encauzando a la juventud por caminos que no produzcan esos males y han tenido siempre alguna idea de la medida en que la educación puede convertirse en un instrumento para realizar las mejores esperanzas de los hombres (Dewey, 1995, p. 75).

Según Hatcher y Erasmus (2008), Dewey entendía como un gran desafío convertir a la educación en creadora de una inteligencia social que fomentase mejoras tanto individuales como colectivas, de cara a beneficiar en última instancia a la sociedad en su conjunto. Este es el motivo por el que las autoras entienden la adjetivación de la filosofía educativa de Dewey como “pragmática”, ya que aúna conocimiento y acción en aras a transformar el entorno y mejorar las condiciones sociales.

Trasladando la idea de transformación social por medio de la educación a la pedagogía del aprendizaje-servicio, retomamos la idea anteriormente expuesta de Butin (2003). El autor afirma que, desde una perspectiva política, el ApS se configura como una fuerza transformadora y crítica con el sistema tradicional, que pretende no simplemente ofrecer un servicio benevolente a aquellos individuos en estratos inferiores de una estructura social establecida, sino ser una fuerza determinante de impacto y cambio en la comunidad. Pero también existe quien muestra reticencia a esta idea, como Speck (2001), al proponer que uno de los mayores argumentos en contra del aprendizaje-servicio puede ser el considerarlo como una fuerza de adoctrinamiento, en tanto que busca que los estudiantes aprendan a ser ciudadanos democráticos y defiendan puntos de vista particulares, especialmente contrarios a posicionamientos capitalistas. Así, propone que muchos autores que critican el *statu quo* imperante y defienden la transformación social lo hacen movidos por nociones de humanismo concretas, inspiradas en las ideas de John Dewey, aspecto que puede contrarrestarse por medio de una mayor libertad para los estudiantes a la hora de seleccionar el servicio y la entidad con la que colaborar (Speck, 2001).

Concluyendo, Saltmarsh (1996) afirma que estas cinco dimensiones en el pensamiento del filósofo norteamericano dan lugar a una pedagogía cultural y política crítica, que se orienta al desarrollo de una ciudadanía activa y de los valores democráticos. Esta síntesis de las propuestas de Dewey da buena cuenta de la presencia de las mismas en el aprendizaje-servicio, puesto que su finalidad última es la de mejorar los aprendizajes de los estudiantes por medio de la experiencia activa en los espacios de la comunidad, lo que supone además la adquisición de principios cívicos y democráticos. Así, si bien las ideas educativas de Dewey son resumidas bajo la máxima “*learning by doing*”, realmente los principios que él defiende van más allá del simple hacer, pues suponen un compromiso activo de los estudiantes en la mejora de la comunidad y un análisis reflexivo sobre los hechos y sus consecuencias (Permaul, 2009). Incluso Hatcher (1997) se atreve a señalar cinco principios de una buena educación universitaria, estrechamente relacionados con el aprendizaje-servicio, que emanan directamente de los escritos de John Dewey:

- La integración de la experiencia personal con el aprendizaje académico.
- La estructuración de oportunidades para la reflexión.
- Basarse en el pensamiento y la investigación reflexiva.

- Facilitación de la comunicación cara a cara.
- La conexión con la comunidad.

Llegados a este punto, es justo señalar que el pensamiento de John Dewey se vio profundamente afectado por Jane Addams y su trabajo en la *Hull House* a finales del siglo XIX (Saltmarsh, 1996). Jane Addams, quien fue galardonada con el Premio Nobel de la Paz en el año 1931, fundó en 1889 la *Hull House*, en Chicago, un centro con orientación socioeducativa en el que se potenciaba la vida cívica y comunitaria de una de las zonas más desfavorecidas de la ciudad, tratando de empoderar a los individuos por medio de la creación de una comunidad y el contacto con las demás personas (Daynes y Longo, 2004). Para Dewey, esta experiencia fue la demostración de que la vida comunitaria, basada en principios democráticos y de justicia, es el fin último a conseguir, y la educación basada en la experiencia social, el medio para alcanzarlo.

No obstante, y para finalizar con este punto, queremos destacar que a pesar de ser un claro marco para el aprendizaje-servicio, en tanto que promueve un aprendizaje activo y social, una relación directa entre la experiencia y el aprendizaje, vínculos entre centros y alumnado con la comunidad, el pensamiento reflexivo, etc., las ideas de Dewey, a día de hoy, tendrían limitaciones más que comprensibles. Así lo reconocen Hironimus-Wendt y Lovell-Troy (1999) al afirmar que su posicionamiento educativo y social se limitaba a promover que las experiencias del aula contribuyesen en la construcción de comunidades democráticas, pero sin indicar el cómo hacerlo. Resaltan también la ausencia en sus escritos de referencias al protagonismo que los estudiantes pueden llegar a jugar en la comunidad en la que tienen lugar sus experiencias. Aun así, no entendemos esta postura como una crítica deconstructiva, ni mucho menos, pues resulta lógico que el aprendizaje-servicio no se apoye en exclusiva en las ideas de una corriente desarrollada hace un siglo. Por ello, atenderemos ahora a la educación experiencial como el movimiento que, directamente afectado por Dewey, ha tenido una influencia más próxima sobre el ApS y en la que, incluso, esta estrategia es incluida.

2.3.2. La educación experiencial

El segundo modelo que tomaremos como referente para el aprendizaje-servicio es la educación experiencial. Las ideas de Dewey son consideradas como el origen de esta tendencia, pero no fue hasta el último tercio del siglo XX cuando la idea de educación experiencial comenzó a desarrollarse con más fuerza. Aun así, los principios pedagógicos del filósofo estadounidense han sido, evidentemente, los que han dado

lugar al desarrollo de esta vertiente. Pensadores neo-deweynianos, como David Kolb, conformaron una corriente educativa que, basada en las ideas del filósofo americano, sigue siendo a día de hoy de interés para el aprendizaje-servicio (Giles y Eyler, 1994; Kolb, 1984). Resulta significativa al respecto la apreciación de Ives y Obenchain (2006), al sugerir que es cuando menos irónico el que en nuestros días la educación experiencial se asocie con movimientos de reforma e innovación pedagógica, cuando en realidad se deriva de principios filosóficos y socioeducativos acuñados hace ya un siglo. Esta idea da buena cuenta de la pertinencia actual que mantiene el discurso de John Dewey, quien en su momento afianzó una vanguardia pedagógica, cambiando la teoría y la práctica educativa en el siglo XX.

Lo que sí existe es un cierto debate terminológico alrededor de este fenómeno, debido a la discrepancia sobre el uso de la palabra educación o aprendizaje. Destacan las afirmaciones de Itin (1999), cuando reconoce que se han utilizado indistintamente los términos educación experiencial y aprendizaje experiencial para referirse a una misma realidad. El autor afirma que mientras el aprendizaje se refiere a una experiencia individual, con la educación se trata de un proceso en el que participan estudiantes y educadores, así como el sistema educativo en su conjunto, entendiendo así la educación experiencial como una filosofía, y el aprendizaje experiencial como el proceso individual del estudiante.

Por el contrario, David Kolb, reconocido como pionero y uno de los principales referentes de esta teoría educativa, prefiere hacer uso del término aprendizaje experiencial (Kolb y Kolb, 2005). Afirma, además, que no se trata simplemente de técnicas y herramientas que permiten al alumnado participar en experiencias de las cuales puede aprender, sino que, por encima de todo, es una filosofía de la educación que se apoya en la teoría de la experiencia de John Dewey. Como vemos, las dos posturas parecen situarse en extremos opuestos, si bien Lim y Bloomquist (2014-2015) afirman que la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb ha sentado las bases teóricas para muchos programas de educación experiencial, incluido el aprendizaje-servicio. Los dos términos, tal y como son defendidos por los académicos que los emplean, refieren a algo más que meras técnicas, apuntando a una filosofía educativa en su conjunto. No obstante, pese a lo extendido del término aprendizaje experiencial, entendemos que la educación experiencial tal vez se configure como una denominación más amplia de cara

a englobar toda la corriente educativa basada en la experiencia, iniciada por John Dewey, y asentada por David Kolb.

Concretamente, la *Association for Experiential Education* define la educación experiencial como “philosophy that informs many methodologies in which educators purposefully engage with learners in direct experience and focused reflection in order to increase knowledge, develop skills, clarify values, and develop people's capacity to contribute to their communities”². En sintonía con esta definición, Ives y Obenchain (2006), después de examinar diferentes marcos epistemológicos sobre el término, identifican tres aspectos que siempre han de estar presentes en este tipo de programas educativos: oportunidades para que el estudiante dirija su aprendizaje, conexiones entre currículum y mundo real, y reflexión crítica durante todo el proceso.

Por su parte, Kolb (1984) define el aprendizaje experiencial como el proceso por el que los estudiantes construyen su conocimiento asimilando y transformando sus propias experiencias. De un modo genérico, Serow, Calleson, Parker, y Morgan (1996) sintetizan las características de la educación experiencial del siguiente modo:

- Deposita una gran parte de la responsabilidad del aprendizaje en los propios estudiantes.
- Hace un uso educativo óptimo de los intereses y capacidades del alumnado.
- Sitúa a los alumnos más cerca de la comunidad y la sociedad que los rodea.

Esta breve aproximación nos indica que el aprendizaje-servicio puede ser definido como un tipo de educación experiencial, pues de lo que se trata, en definitiva, es de ofrecer al estudiante experiencias basadas en la interacción con su entorno que, apoyadas en la reflexión y el pensamiento crítico, le animan a tomar la iniciativa en su proceso de aprendizaje (Itin, 1999).

Como ya hemos dicho, David Kolb ha sido el encargado de diseñar una teoría del aprendizaje a modo de soporte en el que basar la filosofía de la educación experiencial. Así, su propuesta pedagógica se centra en los siguientes seis principios (Kolb, 1984; Kolb y Kolb, 2005):

- El aprendizaje se concibe como un proceso, y no como un resultado. La mejora del mismo vendrá dada por la involucración activa de los estudiantes en aquellos procesos que mejoren y optimicen sus aprendizajes.

² <http://www.aee.org/what-is-ee>

- Todo aprendizaje es re-aprendizaje. El aprendizaje debe partir de las creencias e ideas de los estudiantes para, posteriormente, examinarlas y analizarlas valiéndose de nuevas ideas.
- El aprendizaje requiere la resolución de conflictos entre dialécticas opuestas sobre la visión del mundo. Los procesos de aprendizaje han de construirse en torno a la diferencia, el conflicto y el desacuerdo.
- El aprendizaje es un proceso holístico de adaptación al mundo. No puede entenderse exclusivamente en términos de cognición, sino que involucra el ser integral de una persona: pensamientos, sentimientos, percepciones y comportamientos.
- El aprendizaje es resultado de interacciones sinérgicas entre la persona y su entorno. Se trata de que las nuevas experiencias se asimilen y asienten en los conceptos y experiencias previas, y viceversa, la acomodación de los conceptos ya existentes en nuevas experiencias.
- El aprendizaje es un proceso de creación de conocimiento. La teoría del aprendizaje experiencial de Kolb se basa en una teoría constructivista, según la cual el conocimiento social es creado y recreado en el conocimiento individual del estudiante. Esta idea se sitúa en contraposición a la de un modelo de transmisión unidireccional, en el que el profesor transmite al alumnado ideas que fueron fijadas con anterioridad.

Esta teoría resume, en gran parte, los principios que sustentan el aprendizaje-servicio: aprendizaje como proceso más que como resultado; aprendizaje que parte del ya existente; contextos de aprendizaje con diversidad; concepción integral del aprendizaje de los estudiantes; interacciones con la comunidad; y relación recíproca entre conocimiento social e individual. Pero la teoría desarrollada por David Kolb va más allá, estableciendo un ciclo de aprendizaje de cuatro estadios por los que pasa el aprendiz cuando participa en programas educativos experienciales (Kolb, Rubin, y McIntyre, 1982; Kolb y Kolb, 2005):

- Experiencia concreta. Es el momento en que el estudiante participa en un programa educativo, y es donde se materializa la siguiente de las fases.
- Observación reflexiva. Tiene lugar en la experiencia, la cual es analizada en relación a aprendizajes previos.

- Conceptualización abstracta. Cuando se teoriza sobre aquello que se ha observado, el alumno obtiene conceptos abstractos de los que se derivan implicaciones para la acción futura.
- Experimentación activa. Las implicaciones obtenidas son probadas en la experiencia activa, y de sus consecuencias se obtendrán de nuevo guías para las experiencias futuras.

Permaul (2009) valora este ciclo propuesto por Kolb como una teoría que permite explicar los procesos de aprendizaje que tienen lugar en programas de aprendizaje-servicio, puesto que va más allá de la simple adquisición de competencias y conocimiento, considerando además la comprensión, apreciación y aplicación de lo aprendido. Más profundo es el análisis de Petkus (2000), cuando relaciona cada una de las fases del ciclo de aprendizaje experiencial con las características del ApS:

- La experiencia concreta se produce cuando el alumnado se involucra en las actividades de servicio.
- La observación reflexiva se manifiesta de dos modos diferenciados. Por un lado, la reflexión informal consigo mismo y, por otro lado, la reflexión formal y estructurada con el profesor y los demás compañeros.
- La conceptualización abstracta tiene lugar cuando, basándose en los procesos de reflexión, el alumno comienza a relacionar la experiencia en el servicio a la comunidad con los conceptos y teorías de la asignatura y la disciplina.
- En la fase de experimentación activa, el alumno moviliza los conceptos y teorías anteriormente aprendidos para hacer uso activo y deliberado de los mismos en nuevas experiencias de servicio.

Por tanto, si atendemos a las palabras antes presentadas de Hironimus-Wendt y Lovell-Troy (1999), cuando reconocían que uno de los principales hándicaps de la filosofía de Dewey era no indicar cómo se producía el aprendizaje por medio de la experiencia, justamente ahí es donde radica el potencial del desarrollo de una teoría del aprendizaje experiencial. No extraña, entonces, que también Hatcher y Erasmus (2008) entiendan que la teoría de Kolb, como heredera de las ideas de Dewey, se configure como marco de referencia para el aprendizaje-servicio. Esta unión es avalada por Moore (2000), cuando declara haber detectado que la investigación sobre ApS de modo concreto, y sobre aprendizaje experiencial de un modo más genérico, ha demostrado que los impactos producidos, en muchas ocasiones, son los mismos:

- Mejoras en el aprendizaje académico producidas por la posibilidad de aplicar en el mundo real los conceptos y teorías aprendidas en clase.
- Contribuciones al desarrollo cognitivo, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Construcción de competencias y conocimientos prácticos.
- Fortalecimiento de la capacidad de toma de decisiones y desarrollo para la carrera.
- Desarrollo de competencias emocionales, personales e interpersonales, de trabajo en equipo y éticas.
- Mejora de la habilidad y disposición a participar en los procesos democráticos y cívicos.

Como vemos, la relación es tan directa que podemos afirmar que el aprendizaje-servicio se configura claramente como un tipo de educación experiencial, pues además han sido numerosos los académicos que han tratado de ubicarlo dentro de esta corriente. Todos ellos coinciden en afirmar que lo que diferencia al ApS, como ya se explicó con anterioridad en este capítulo, es la orientación tanto al aprendizaje como al servicio, así como el equilibrio entre dichas dimensiones, beneficiando tanto al alumnado como a los destinatarios del servicio (Furco, 1996; Lim y Bloomquist, 2014-2015).

No obstante, en los últimos años, el aprendizaje-servicio se viene configurando como uno de los formatos de educación experiencial de mayor relevancia. Así lo reflejó Moore (2000), cuando afirmó que, dentro de este movimiento, el aprendizaje-servicio ha sido la disciplina sobre la que más se ha hablado e investigado, argumentando que el rigor con el que ha sido abordado lo diferencia frente a otros tipos de iniciativas educativas experienciales.

Ya para terminar con este punto, queremos destacar que, además de la directa influencia de John Dewey, la educación experiencial encuentra más referentes que han contribuido a desarrollar su teoría y cuyas ideas, por tanto, también se ven reflejadas en el aprendizaje-servicio. Esta es la máxima de Kolb (1984), quien reconoce que su teoría se inspira, además, en las ideas de reconocidos académicos de principios y mediados del siglo XX que dieron a la experiencia un papel central en sus teorías y concepciones sobre la educación y el aprendizaje humano:

- Kurt Lewin. Con su teoría del campo, es uno de los grandes referentes para el desarrollo de una teoría del aprendizaje experiencial. Para Lewin (1978) el campo es el espacio vital de un individuo, incluyendo todos aquellos elementos

que en un determinado momento existen, o no, para una persona o grupo. Entonces, el aprendizaje y desarrollo de los individuos tiene lugar en dicho campo, dentro del cual se incluyen, además de los elementos psicológicos propios de cada sujeto, los acontecimientos externos que lo rodean y que terminarán por incidir en su conducta. En definitiva, las experiencias de cada persona dentro de su campo o espacio vital son las que irán conformando su comportamiento.

- Jean Piaget. Su teoría constructivista del aprendizaje y el desarrollo cognitivo valora la inteligencia como una actividad que es resultado de procesos de aprendizaje que tienen lugar en interacción activa con el entorno. Se incorpora así toda la información ofrecida por la experiencia, a partir de la cual los individuos construyen sus interpretaciones de la realidad (Piaget, 1979). Para Piaget (1975) el individuo nunca podría adquirir sus estructuras mentales sin las aportaciones del exterior, lo que demanda una dimensión social en la formación, entendiendo que las operaciones lógicas y la maduración se adquieren, especialmente, por medio de la acción sobre los objetos y la experimentación en un entorno colaborativo y de intercambio.
- Lev Vygotsky. Su enfoque socioconstructivista concibe al ser humano como un ser social. Con esta premisa, entiende que el conocimiento y el aprendizaje se conforman, por tanto, en las interacciones e intercambios que se producen entre el individuo y la sociedad. Atendiendo a su idea de “zona de desarrollo próximo”, propone que el aprendizaje despierta en los niños determinados procesos evolutivos que operan solamente cuando están en interacción con personas de su entorno o en situaciones de cooperación con un semejante. Por tanto, el psicólogo ruso diferencia entre desarrollo evolutivo y aprendizaje, en tanto que este último se incrementa en la experiencia del individuo en su entorno social, poniendo así en marcha también los procesos evolutivos. La diferencia entre ambos (aprendizaje y desarrollo evolutivo) es la zona de desarrollo próximo, es decir, la distancia entre lo que un individuo puede alcanzar por si solo y/o por medio de sus experiencias en entornos sociales (Vygotsky, 1979).
- Paulo Freire. Como uno de los máximos representantes de la pedagogía crítica, el pedagogo brasileño entiende la educación como fuente de liberación y transformación social, centrando su visión educativa en las clases sociales más

desfavorecidas y oprimidas. Defiende el cambio de un modelo tradicional, que él define como bancario, basado en la transmisión y narración de contenidos preestablecidos y desvinculados del contexto en el que adquieren sentido, a otro en el que el conocimiento se alcanza por medio de la acción y la reflexión crítica dentro del entorno social (Freire, 2003).

Además, nos detenemos ahora brevemente en dos teorías que entroncan directamente con el aprendizaje experiencial: el aprendizaje transformacional y el aprendizaje generativo.

La primera de ellas, el aprendizaje transformacional, fue desarrollada por Jack Mezirow en los años setenta. Según Mezirow (1977) cada persona tiene una perspectiva de significado (*meaning perspective*) determinada por los sistemas sociales, culturales, políticos, religiosos, educativos o económicos en los que se sitúa. Este marco de referencia, definido por los paradigmas culturales correspondientes, tiende a transformarse, por medio de la propia experiencia, conforme van apareciendo determinadas anomalías e incoherencias que hacen incómoda dicha perspectiva inicial. Esto ocurre ante la escasa funcionalidad que tendría añadir conocimientos y competencias a una perspectiva presente, pues sobreponer e integrar nuevas experiencias sobre los marcos de referencia originales no es suficiente para hacer avanzar el aprendizaje. En ese momento es necesaria una transformación, que se produce por medio de lo que Mezirow (1977) denomina “toma de perspectiva” (*perspective-taking*), proceso por el que se adopta una nueva visión de un modo crítico y consciente, entendiéndola como de mayor valor en contraste con la antigua. El potencial del ApS para fomentar aprendizajes transformadores fue analizado por Eyler y Giles (1999), quienes entienden que en este tipo de iniciativas lo que interesa no es acumular más conocimiento, sino ver el mundo de un modo diferente como resultado de la acción y el compromiso individual de los estudiantes.

La segunda teoría del aprendizaje que entendemos estrechamente vinculada al aprendizaje experiencial, y por tanto al ApS, es el modelo generativo de Wittrock. Esta corriente tiene como premisa fundamental el considerar que las personas generan sus propias percepciones y significados a partir de aprendizajes y experiencias previas y su posterior transferencia ante nuevos estímulos y situaciones (Wittrock, 1974). Partiendo de que es un proceso auto-dirigido, en el que el alumnado toma el control activo de lo que aprende, Sessa, Natale, London, y Hopkins (2010) han demostrado que los alumnos

que participan en programas de ApS hacen un mayor uso de este aprendizaje generativo. Esto es así en tanto que, afirman los autores, el ApS aporta nuevas conductas, conocimientos y competencias al proceso educativo, mientras los alumnos son más activos al integrar ideas de fuentes diversas, comprometiéndose con el profesor y los compañeros tanto dentro del aula como en la comunidad, haciendo preguntas y participando en discusiones grupales.

2.4. ORIGEN Y DESARROLLO HISTÓRICO DEL APRENDIZAJE-SERVICIO

Partiendo de los antecedentes y referentes teóricos que hemos abordado en el epígrafe anterior, podemos considerar que el origen del aprendizaje-servicio se sitúa en los ideales pedagógicos que hemos recogido, con especial mención a los aportes de John Dewey. Descendiente del pragmatismo americano, se ha desarrollado con mayor fuerza en los Estados Unidos, donde, además de acuñar el término, se ha dado forma por medio de continuados y rigurosos abordajes académicos a los principios pedagógicos que lo definen. Así, para hablar del origen del ApS como tal nos remitiremos a la primera ocasión en que se utilizó tal denominación, pues ese es el momento en que se comenzaron a establecer criterios para incluir bajo el mismo paraguas a las iniciativas que los cumplían.

Son numerosos los autores que sitúan el origen del término aprendizaje-servicio en el año 1967, con los trabajos de Robert Sigmon y William Ramsey en el *Southern Regional Education Board* (Cooper, 1977; Giles y Eyler, 1994; Southern Regional Education Board, 1973). No obstante, Kraft (1996) afirma que, especialmente en el período de entreguerras, existieron instituciones educativas progresivas que se caracterizaron por su pretensión de convertirse en centros de transformación social, proponer modelos educativos fuera del contexto de las escuelas y prestar atención a los problemas de la vida real.

En este sentido, O'Connell (1973) aclaraba que el *Southern Regional Education Board* optó por el término aprendizaje-servicio para dar nombre a un programa que venía desarrollando desde el año 1967. Se entendía como el mejor modo de describir la combinación de un servicio útil para la sociedad, y la interpretación de esa experiencia desde la asignatura o disciplina para así incrementar el conocimiento y la comprensión de la misma. Se apuntaba que el fuerte vínculo entre aprendizaje y servicio diferenciaba a este tipo de prácticas de otros programas tradicionales académicos de experiencia en el campo. Así, dicho proyecto se concebía con los siguientes objetivos:

- Ofrecer asistencia, por medio del trabajo de los estudiantes, a aquellas entidades comprometidas con el desarrollo económico y social.
- Prever de oportunidades de servicio constructivas a los estudiantes, permitiéndoles participar en la solución de problemas sociales y económicos.
- Instar a las personas jóvenes a que consideren vocacionalmente las oportunidades de los programas para el desarrollo, formándolos y capacitándolos para poder ser contratados en actividades de servicio público.
- Promover que el alumnado, el profesorado, y la entidad comunitaria se involucren en una experiencia de aprendizaje compartido en la que todos obtienen beneficios.
- Estrechar la comunicación entre las universidades y los programas de desarrollo social y económico, al hacer los recursos de la universidad más accesibles a la comunidad, y estableciendo cauces que permitan unir el currículo, la docencia y la investigación con las necesidades sociales.

Según Sigmon (1979), quien afirmó que este programa fue su primer contacto con la metodología, el ApS se definía en aquel momento como la integración del desempeño de una tarea pública y social con el crecimiento educativo consciente. En palabras del autor, se trataba de una experiencia de entre diez y quince semanas, a tiempo completo, en la que los estudiantes desempeñaban actividades en la comunidad a cambio de créditos académicos e, incluso, ayudas económicas.

Los antecedentes de este programa se sitúan en Oak Ridge, Tennessee, en una iniciativa promovida por *Oak Ridge Associated Universities (ORAU)*, en la que los alumnos realizaban prácticas durante los meses de verano, hasta que fue trasladado al *Southern Regional Education Board* en 1967, momento en el que se comenzó a profundizar en el vínculo entre los campus y la comunidad (O'Connell, 1973). El surgimiento del aprendizaje-servicio, señaló Sigmon (1970), se produjo como respuesta a la crisis de valores percibida en la juventud del momento, y como alternativa ante las carencias y deficiencias que manifestaba el sistema educativo:

- Ausencia de aprendizajes basados en la experiencia. El autor acusaba que el aprendizaje no era percibido como una constante en la vida de cada individuo, donde la experiencia, como tal, fuese fuente de educación. Criticaba que se entendiese a una persona como bien formada para un empleo y para la sociedad por el simple hecho de haber terminado una titulación y adquirido unas

competencias técnicas, dando por hecho que la vida humana es deductiva y las acciones humanas resultado de principios establecidos.

- Ausencia del énfasis dado a la experiencia intercultural en la educación formal. A pesar de que el autor entendía la exposición a otras culturas a través de los medios de comunicación de masas como alta, criticaba que la comprensión de patrones conductuales y culturales diferentes al propio eran mínimos. Manifestaba que el sistema educativo tenía que reconocer el valor de las experiencias interculturales para el alumnado.
- Escaso desarrollo de la iniciativa y la autonomía de los estudiantes. Se refería al predominio de un modelo de enseñanza-aprendizaje autoritario, donde se indicaba al alumnado qué era lo que tenía que hacer, cómo hacerlo y qué era aquello realmente importante. El autor percibía este modelo como un riesgo, en tanto que formaba a alumnos sin capacidad de iniciativa y dependientes de las decisiones ajenas.

Podemos decir, entonces, que fue en la década de los años sesenta del siglo pasado, y en los Estados Unidos de América, cuando y donde se produjo la eclosión del aprendizaje-servicio como tal, como respuesta a la situación educativa del momento, y haciendo ya uso de la propia denominación. Buena prueba de ello fue la celebración en el verano de 1969 de la *Atlanta Service-Learning Conference*. Los objetivos principales de esta conferencia fueron analizar las implicaciones del término, definir los elementos necesarios para el diseño de un programa exitoso, y planificar e implementar un programa en el área de la ciudad de Atlanta (Southern Regional Education Board, 1970). Este evento, sin lugar a dudas, contribuyó de un modo inconmensurable al asentamiento del aprendizaje-servicio, pues trató de ofrecer una definición clara sobre el concepto, así como las recomendaciones pertinentes para proceder a la introducción de esta estrategia educativa en las universidades. Además, se enumeraron los objetivos principales que se asocian al aprendizaje-servicio (Southern Regional Education Board, 1970):

- Conseguir los servicios públicos que la sociedad demanda.
- Dotar de amplitud, profundidad y relevancia al aprendizaje de los estudiantes.
- Crear una vía de comunicación y cooperación productiva entre las agencias públicas y las universidades.

- Dar a los estudiantes la oportunidad de exponerse, de probar, y de ganar experiencia en rutas vocacionales de servicio público.
- Incrementar el número de jóvenes cualificados que inician carreras profesionales relacionadas con el servicio público.
- Dar a los jóvenes la posibilidad de enfrentarse directamente a los problemas actuales y cotidianos, pensando en poder solucionarlos al convertirse en ciudadanos adultos.

En esta línea, también Kraft (1996) anuncia que fue a partir de los años sesenta, y especialmente en la década de los setenta, cuando se fortaleció una corriente académica y política que fue consolidando al aprendizaje-servicio por medio de diversas propuestas: programas de servicio, aprendizaje basado en la experiencia, preparación para el mundo del trabajo, servicio académico como requisito para la graduación, tareas académicas reales y significativas, interacción con las personas de la comunidad o introducción de la juventud en las cuestiones comunitarias. En esta década, Shumer, Stanton, y Giles (2017) apuntan como relevante el hecho de que el *National Student Volunteer Program*, que había sido creado en 1969, cambiase su nombre a *National Center for Service-Learning*, lo que mostraba el interés de la entidad por apoyar la institucionalización del aprendizaje-servicio en la educación secundaria y universitaria.

Una vez se fue configurando como una metodología diferenciada, bajo una denominación propia, no tardó en captar la atención de diversas instituciones, interesadas por los principios pedagógicos de esta iniciativa. Es el caso de la *National Society for Internships and Experiential Education* (posteriormente renombrada como *National Society for Experiential Education – NSEE*), que durante los años ochenta comenzó a fijarse en el ApS, llegando a celebrar en el año 1989 la conferencia *The Principle of Good Practice in Service-learning*, como un intento de contribuir a la definición rigurosa del término (Harkavy y Hartley, 2010). De este encuentro se derivó el documento *Principles of Good Practice for Combining Service and Learning*, en el cual se presentan diez principios claros que definen a los proyectos de aprendizaje-servicio de calidad (Honnet y Poulsen, 1989). La propia *National Society for Experiential Education* ayudó al desarrollo del aprendizaje-servicio también desde la investigación, al formar a mediados de la década de 1980 un comité de investigación capaz de apurar la conexión con la *American Educational Research Association (AERA)*, lo que dio lugar a una sección dentro de esta última asociación centrada en

educación experiencial y coordinada año tras año por académicos próximos al ApS como Dwight Giles, Janet Eyler, Andrew Furco o Shelley Billig (Shumer et al., 2017).

Pero el acontecimiento más trascendente que se produjo en la década de los ochenta fue la creación de diferentes organizaciones que dieron un apoyo sin parangón a la introducción del aprendizaje-servicio en las universidades. La primera de ellas es *Campus Outreach Opportunity League*, fundada en 1984 para apoyar el liderazgo de los estudiantes en actividades de servicio comunitario desde sus respectivas universidades (Howard, 2003). La segunda es *Campus Compact* que, constituida como una red de universidades estadounidenses, se fundó en 1985 como respuesta a la constatada crisis moral de los estudiantes universitarios, confiando en que voluntariamente servirían a la comunidad si se les daba la oportunidad (Morton y Troppe, 1996). Así, se conformó como una red que, todavía hoy, busca ofrecer a las universidades asociadas recursos para construir una sociedad democrática por medio de la educación y el asociacionismo con la comunidad, siendo el aprendizaje-servicio uno de los puntales de sus líneas de actuación³ (Naval, 2008).

Con lo expuesto hasta aquí hemos constatado que el desarrollo inicial del aprendizaje-servicio tuvo lugar eminentemente en los Estados Unidos. En el país norteamericano, la década de los noventa es cuando la metodología alcanza mayor popularidad y se convierte en objeto de inequívoca investigación, iniciándose el salto a otras latitudes geográficas. Este impulso vino dado, en palabras de Johnson y Notah (1999), por la promulgación de dos decretos legislativos. En primer lugar, *The National and Community Service Act*, firmado en 1990 por el presidente George Bush, y que dotaba de soporte financiero a aquellas instituciones educativas que ofrecían programas de servicio a la comunidad. El segundo de ellos fue *The National and Community Service Trust Act*, firmada en este caso por el presidente Bill Clinton en 1993, y que dotó con 27 millones de dólares en un plazo de tres años a instituciones educativas. Esta ley supuso la creación de la *Corporation for National and Community Service*, entidad que gestiona los tres programas que movilizan a la población estadounidense hacia el servicio a la comunidad: *National Senior Service Corps*, *AmeriCorps* y *Learn and Serve America*, siendo este último el que introduce actividades de servicio en las tareas académicas de los estudiantes de diferentes niveles (Gray, Ondaatje, y Zakaras, 1999).

³ <https://compact.org/what-we-do/>

Johnson y Notah (1999) atribuyen el despegue en la implementación del aprendizaje-servicio en la última década del siglo XX al incremento de fondos promovido con las dos iniciativas legislativas anteriores, así como al desarrollo creciente de investigaciones que dieron buena cuenta de los beneficios que tiene la participación en actividades de servicio.

Harkavy y Hartley (2010), a la par que coinciden en destacar la importancia de la financiación impulsada por las dos leyes que se presentan, apuntan a más acontecimientos de la década que consolidaron la metodología en el panorama educativo norteamericano. En primer lugar señalan el papel de la *American Association for Higher Education*, al promover la presencia del aprendizaje-servicio en sus congresos, y apoyando el desarrollo de una serie monográfica sobre ApS, con análisis específicos desde diferentes disciplinas académicas, coordinada por Edward Zlotkowski (Zlotkowski, 2000). En la misma línea, y en segundo lugar, apuntan a la instauración, en 1994, de la *Michigan Journal of Community Service Learning*, revista especializada que ha dado soporte a la publicación continuada de estudios teóricos y empíricos sobre el tema, muchos de ellos de reconocido prestigio en el ámbito. Por último, destaca el programa *Integrating Service with Academic Study*, impulsado por la red *Campus Compact*, y que desde los primeros años de la década de los noventa ha contribuido por medio de la formación, asesoramiento y asistencia técnica a que no pocas universidades hayan incluido el servicio a la comunidad en su docencia (Morton y Troppe, 1996).

Cerrando ya el siglo XX, el esfuerzo por reconocer la situación en que se encontraba el aprendizaje-servicio a nivel internacional se manifestó en una revisión realizada por Berry y Chisholm (1999) en los sistemas universitarios de 29 países. Dicha tarea se desarrolló bajo el soporte de *The International Partnership for Service-Learning*, entidad fundada en 1982 con el fin de promover el ApS a nivel global⁴.

En resumidas cuentas, el rápido avance experimentado por aprendizaje-servicio en los Estados Unidos desde 1990 hasta el año 2000 se articuló, principalmente, sobre tres pilares: el apoyo legislativo y, por tanto, financiero; el incremento de acciones de investigadora y su divulgación en medios especializados; y el soporte y formación ofrecidos por parte de redes e iniciativas para la introducción del aprendizaje-servicio en las instituciones educativas.

⁴ <https://www.ipsl.org/us>

Así las cosas, en los Estados Unidos el aprendizaje-servicio comenzó el nuevo siglo como una práctica educativa consolidada, con el amparo de asociaciones y normas legales, así como con un fuerte bagaje de investigación, tanto teórico como empírico. Shumer et al. (2017) destacan una serie de acontecimientos que han contribuido a afianzarlo aún más en estos últimos años:

- Organización en 2001 de la *I International Service-Learning Research Conference*. Celebrada en Berkeley, California, fue concebida como un encuentro para profesionales de diferentes niveles educativos. De la organización de este evento se derivó en el año 2007 la creación de una asociación independiente, la *International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement*⁵, que desde ese momento sigue encargándose de organizar el congreso anualmente como un punto de encuentro en el que dar avance a la investigación sobre aprendizaje-servicio. La decimoséptima edición fue celebrada, por primera vez, fuera de los Estados Unidos, concretamente en la ciudad de Galway (Irlanda) en septiembre del 2017.
- Otro avance en investigación es la serie de libros *Advances in Service Learning Research*, que comenzó siendo editada por Shelley Billig y más expertos invitados, y en el que se han publicado trabajos de investigación que se sitúan como referentes en el ámbito. El aporte de dicha colección al avance del aprendizaje-servicio es digno de crédito.
- La creación de *The Talloires Network*⁶. Se trata de una red que agrupa a universidades de todo el mundo pensando en fortalecer el papel cívico y la responsabilidad social de las instituciones de educación superior.

Otro hecho destacado que supuso un nuevo empuje para el aprendizaje-servicio fue la firma por parte del presidente Barack Obama, en el año 2009, del *Edward M. Kennedy Serve America Act*, en el que se reafirman y amplían los programas que venía desarrollando la *Corporation for National and Community Service*⁷.

Pese a que en este punto hemos prestado especial atención a la evolución del aprendizaje-servicio en los Estados Unidos, país donde se originó y expandió durante

⁵ <http://www.researchslce.org/>

⁶ <http://talloiresnetwork.tufts.edu/>

⁷ <https://www.nationalservice.gov/about/legislation/edward-m-kennedy-serve-america-act>

los primeros treinta años, ya desde finales del siglo pasado y, especialmente en el actual, esta filosofía educativa se ha extendido a otros lugares del mundo. En aquel momento, Silcox y Leek (1997) animaban a la academia norteamericana a abandonar el aislamiento que en cierto modo la caracteriza, y que apenas había generado atención sobre el desarrollo del aprendizaje-servicio en otras latitudes geográficas, para comenzar a valorar las oportunidades que esta práctica pudiese tener en otras regiones y avanzar así en su teoría y práctica. Así, entendiendo la influencia norteamericana como la más destacable a nivel internacional, pasaremos ahora a centrarnos específicamente en el caso europeo y español. Esto no significa que obviemos o neguemos la presencia del ApS en otras regiones del mundo, pero entendemos que, exceptuando el origen común en Norteamérica, cada zona ha vivido un proceso de adaptación diferenciado, por lo que prestaremos más atención al contexto que nos atañe directamente.

2.4.1. El caso de Europa y España. Una llegada tardía

En primer lugar, y debido a la influencia directa que ejerce sobre la situación en España, valoraremos brevemente el caso de Latinoamérica, una de las zonas en las que más rápidamente se adoptó la filosofía del ApS. Buena prueba de ello es el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario⁸, fundado en el año 2002 con el objetivo de promover proyectos educativos solidarios que contribuyan a construir una ciudadanía participativa en la región. Así, Tapia (2010) enfatiza las raíces diferenciadas del aprendizaje-servicio en esta región del mundo, motivadas principalmente por la cultura de solidaridad educativa que comenzaron a conformar en su momento el Servicio Social asociado a la revolución mexicana de 1910, y el movimiento de reforma universitaria incubado en Argentina en 1918. Esta sensibilidad hacia las cuestiones solidarias desde la educación, junto con la proximidad al contexto norteamericano, fueron claves en la rápida adopción de esta metodología por algunos sistemas educativos latinoamericanos (Martínez-Odría, 2007).

En el caso de Europa, el aprendizaje-servicio ha sido importado especialmente por países anglosajones. En el Reino Unido, pese a no hacer uso del término en sí, Jerome (2012) ha encontrado similitudes directas entre la corriente americana del ApS y el concepto de educación para la ciudadanía activa desarrollado en Inglaterra, en tanto que las dos promueven un aprendizaje experiencial y reflexivo. No obstante, el autor destaca la concepción negativa del término “servicio” en el país para explicar la escasa

⁸ <http://www.clayss.org/>

influencia conceptual en la tradición inglesa ya que, como anota Deeley (2015), por “servicio comunitario” se refiere principalmente a un tipo de castigo para crímenes que no suponen una sentencia de prisión.

De todos modos, han sido numerosas las instituciones que, nutriéndose de las ideas académicas procedentes de los Estados Unidos, han desarrollado experiencias próximas al aprendizaje-servicio, tales como *Community Service Volunteers (CSV)* (Naval, 2008) y *Citizenship Foundation* (Jerome, 2012). Asimismo, Annette (2002) destaca como el *Department for Education and Skills* del Reino Unido comenzó a apoyar iniciativas de investigación en ApS a principios del siglo XX, promoviendo actividades como el *Community Based Learning and Teaching Project* en las universidades de Birmingham y Liverpool.

Debido a la distancia conceptual existente en el caso británico, tal vez proceda destacar a Irlanda como uno de los países europeos en los que la adopción del aprendizaje-servicio se ha desarrollado con mayor rapidez. Al menos ha sido así en el nivel universitario. Destaca en este sentido la *National University of Ireland, Galway (NUIG)*, donde ya en el año 2002 se creó el *Community Knowledge Initiative (CKI)*⁹ para dar soporte a las actividades de compromiso cívico en esta institución, promoviendo así el aprendizaje-servicio en la docencia (McIlrath, 2016). Recordamos en este sentido que, desde esta universidad y bajo la dirección del CKI y de Lorraine McIlrath, se ha organizado la *17th Annual International Association for Research on Service Learning and Community Engagement Conference*, primera edición celebrada fuera de los Estados Unidos. Sin embargo, un año antes, en 2016, la propia IARSLCE organizó una conferencia regional de carácter europeo celebrado en la ciudad italiana de Bolonia.

También en Irlanda, en el año 2007, y con un fuerte compromiso político e institucional por parte de las universidades del país, se conforma la red *Campus Engage*¹⁰, cuyo objetivo no es otro que optimizar el compromiso cívico de los campus por medio, entre otros, de una mayor participación de los estudiantes en la comunidad a través de iniciativas de aprendizaje-servicio.

Desde la misma dimensión europea del fenómeno, Martínez-Odría (2007) identifica una serie de acontecimientos que han ido dando forma al ApS en el continente, si bien

⁹ <https://cki.nuigalway.ie/>

¹⁰ <http://www.campusengage.ie/>

afirma que no existen unos rasgos comunes a todos los países, tratándose más bien de iniciativas específicas como las siguientes:

- La creación en el año 2003 de la *European Service Learning Association*. Pese a que se trata de un esfuerzo que demuestra la recepción europea hacia el aprendizaje-servicio, no tenemos constancia de que continúe su actividad en la actualidad.
- Proyecto europeo de investigación CIVICUS. Se trata de un proyecto dirigido desde la *Vytautas Magnus University* de Lituania que, con financiación europea en el marco del programa Leonardo da Vinci, analizó las posibles estrategias de cooperación a establecer entre universidades, empresas, administración pública y organizaciones de la comunidad.

Otro país con un recorrido identificable es Alemania. En tierras germanas, el término empleado es *Lernen durch Engagement*, traducido como aprendizaje por compromiso [cívico]. Así, se constituye la *Netzwerk Lernen durch Engagement*¹¹ como una red formada principalmente por escuelas, entidades y organizaciones comunitarias locales, y la fundación *Freudenberg*. Pese a todo, Baltes y Seifert (2010) reconocían que el estado del aprendizaje-servicio en Alemania era todavía incipiente, siendo pocos los centros educativos que se habían lanzado a implementarlo en sus aulas, aun cuando estaban comenzando a asociarse ya en la red estatal.

Si atendemos al nivel universitario destaca la existencia de la asociación *Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung*¹², fundada en 2009 e institucionalizada en 2015, y que busca fortalecer el compromiso de los estudiantes, docentes y otros miembros de la universidad con la sociedad civil, promoviendo para ello el aprendizaje-servicio.

En un contexto de proximidad al alemán, Santos Rego et al. (2015) también informan de los casos de Holanda y Suiza. En el primero de los países, se presenta *MOVISIE*¹³ como una institución consolidada dedicada a cuestiones sociales y que apoya, entre otros, iniciativas de ApS. En cuanto al país helvético, destaca el *Schweizer*

¹¹ <https://www.servicelearning.de/praxis/netzwerk-lernen-durch-engagement>

¹² <http://www.bildung-durch-verantwortung.de/>

¹³ <https://www.movisie.nl/>

*Zentrum Service-Learning*¹⁴, asociación encargada de dar soporte y recursos a escuelas y universidades para que adopten esta metodología.

Lo que comenzamos a constatar en Europa es un incremento del número de redes internacionales que buscan optimizar la introducción del aprendizaje-servicio por medio del trabajo colaborativo, especialmente en el nivel universitario. Destacamos en primer lugar *Europe Engage - Developing a culture of civic engagement through service-learning within higher education in Europe*¹⁵, un proyecto financiado por medio del programa Erasmus+, coordinado por la Universidad Autónoma de Madrid y el CKI de la NUI Galway, y en el que participan investigadores de doce países de la Unión Europea (Aramburuzabala, McIlrath, y Opazo, 2019). Los objetivos del proyecto han sido reconocer experiencias de aprendizaje-servicio en los sistemas universitarios europeos, promover su implementación, y sentar las bases para avanzar en la creación de una red europea. De su trabajo se ha derivado la celebración en Madrid, en el año 2018, del IX Congreso Nacional y I Europeo de Aprendizaje-Servicio en Educación Superior.

Otra iniciativa de investigación financiada por el programa Erasmus+ que gira en torno al ApS es *Engage students – Promoting social responsibility of students by embedding service learning within HEIs curricula*¹⁶. En este caso, bajo la coordinación de la *Universitatea Politehnica din Bucuresti* (Rumanía), instituciones de seis países europeos pretenden fortalecer la dimensión social de la universidad al incrementar su relevancia para la sociedad por medio del aprendizaje-servicio.

Por otro lado tenemos la *Aurora Network*¹⁷, una red constituida por universidades de ocho países europeos, y en la que el aprendizaje-servicio es presentado como uno de los cinco planes de acción en el área de innovación en la enseñanza y el aprendizaje. Lo que nos indican este tipo de redes extensas es que, a pesar de que algunos de los socios cuentan con un mayor bagaje en ApS frente a los demás, la metodología comienza a extenderse por todos los países de la Unión Europea, aunque de forma muy incipiente en algunos casos.

Pero en los últimos años en Europa el aprendizaje-servicio se está expandiendo a lugares en los que hasta el momento no teníamos constancia de su presencia. Es el caso

¹⁴ <https://servicelearning.ch/>

¹⁵ <https://europeengage.org/>

¹⁶ <http://engagestudents.dcae.pub.ro/>

¹⁷ <https://aurora-network.global/>

de la celebración en octubre de 2017 de la *First Service-Learning Week in Central and Eastern Europe*¹⁸ en Sarajevo (Bosnia y Herzegovina), organizada con la intención de formar a profesores, directivos y estudiantes de todos los niveles educativos sobre esta metodología. Este encuentro fue un ejemplo del potencial que las redes de colaboración internacionales tienen en la expansión del ApS, pues fue organizada conjuntamente con el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario.

Pasando a centrarnos en el caso concreto de España, la irrupción y el desarrollo inicial del aprendizaje-servicio han sido parejos al experimentado en el conjunto del continente europeo. Santos Rego et al. (2015) nos indican cuatro razones que explican la tardía llegada y la lentitud con que se ha expandido en el estado español:

- La falta de tradición de este tipo de enfoques educativos. Este aspecto se vio agravado por la situación de dictadura política vivida durante cuatro décadas hasta 1975, imponiéndose duras limitaciones al asociacionismo y con una educación cívica apenas patente.
- El cierre curricular existente, donde siempre han predominado metodologías tradicionales en las que el alumnado ejerce un rol pasivo que se limita a la adquisición de contenidos. En tal contexto, las prácticas innovadoras que se alejasen de las líneas predominantes difícilmente eran consideradas en la agenda educativa.
- La escasa influencia que ejerce la pedagogía en la práctica, así como el insuficiente impulso recibido por la investigación educativa y la formación del profesorado universitario hasta los años setenta.
- La poca adecuación de este tipo de estrategias a los bajos niveles de participación y compromiso social que caracterizaban a una sociedad civil todavía incipiente en España.

Es por ello que no fue hasta principios del siglo XXI cuando dos entidades hoy extintas, la Asociación Española de Voluntariado y el Fórum Cívico Educativo, comenzaron a divulgar el concepto de aprendizaje-servicio por medio de acciones formativas dirigidas al profesorado (Batlle, 2011). De ellas, Martínez-Odría (2007) acentúa las iniciativas llevadas a cabo por Fórum Cívico Educativo, entre las que resalta las siguientes:

¹⁸ http://www.clayss.org/clayss_digital/17-04/CLAYSS_newsletter_2017_35.html

- Seminarios de formación para profesorado. Organización de cursos de formación en diversas Comunidades Autónomas, en los que se contaba con expertos españoles y norteamericanos. La finalidad era que los profesores interesados conociesen las potencialidades del ApS para poder implementarlo en su docencia.
- Relaciones institucionales con la administración pública en el nivel local y nacional. Se pretendía alcanzar reconocimiento para la metodología y obtener soporte administrativo y financiero a su introducción.
- Diseñar un marco de referencia adaptado al contexto español para la implementación del ApS. Se entendía como un error hacer un trasvase directo de las experiencias que se venían desarrollando en los Estados Unidos. Se proponía el diseño de materiales y recursos para profesorado y entidades comunitarias, así como el aprovechamiento de experiencias piloto que fuesen buena prueba de los efectos derivados del ApS.

Conviene recordar que en el año 2005 se defendió en la Universidad de Navarra la primera tesis doctoral centrada específicamente en el aprendizaje-servicio bajo el título “Service-Learning o Aprendizaje-Servicio: Una propuesta de incorporación curricular del voluntariado” (Martínez-Odría, 2005). Este fue el trabajo doctoral que sentó las bases para una línea de investigación que se consolidó con los años. Fernández Rey y García Murias (2017) han contado dieciséis tesis doctorales sobre aprendizaje-servicio en España hasta el año 2016, valiéndose de la base de datos TESEO del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Repitiendo la misma búsqueda en el año 2019 constatamos un incremento hasta un total de veinte tesis doctorales.

Batlle (2011) recalca el hecho de que sea en esos años, también, cuando en dos comunidades autónomas se configuran los primeros centros promotores de aprendizaje-servicio de España, convirtiéndose así en referentes estatales. Advierte, en primer lugar, la creación en 2005 del *Centre Promotor d'Aprenentatge Servei*¹⁹ de Cataluña, acogido inicialmente por la *Fundació Jaume Bofill*. Dos años después, en 2007, se instaura la Fundación *Zerbikas*²⁰ en el País Vasco. Esta última asociación, en colaboración con la primera y la Fundación Tomillo de Madrid, organizó en el año 2008 el primer encuentro para la promoción del aprendizaje-servicio en España.

¹⁹ <http://www.aprenentatgeservei.cat/>

²⁰ <http://www.zerbikas.es/>

La inestabilidad y transitoriedad de las iniciativas legislativas en educación tal vez pueden explicar que el ApS no hubiese adquirido un arraigo temprano más consistente en nuestro país (Martínez-Odría, 2007). Así, se identifica el auge experimentado por la educación para la ciudadanía en ese momento como un contexto idóneo para la introducción del aprendizaje-servicio y alcanzar objetivos acorde con tan tamaño iniciativa (Martínez-Odría, 2007; Santos Rego y Lorenzo, 2009). No obstante, la falta de un posicionamiento claro sobre el ApS conllevó la pérdida de una oportunidad sin precedentes en lo que a soporte legislativo e institucional en el sistema educativo se refiere. Si bien, evidentemente, el desconocimiento generalizado del aprendizaje-servicio por parte del profesorado en aquel momento también contó.

Esta primera etapa se vio fortalecida por el soporte teórico dado por el *Grup de Recerca en Educació Moral (GREM)* de la Universitat de Barcelona, desde el que se publicaron cuatro obras de interés para entender el auge del aprendizaje-servicio en España:

- Martín, X., y Rubio, L. (Coords.) (2007). *Experiències d'aprenentatge servei*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia / Octaedro.
- Martínez, M. (Ed.). (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro / ICE UB.
- Puig, J. M. (Coord.). (2009). *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.

Con estas acciones, en la primera década de nuestro siglo se produjeron avances que, aunque paulatinos, sentaron las bases de lo que ha llegado a ser el aprendizaje-servicio en España. Por ello, tal vez el 2010 sea recordado como el año en el que dicho avance se materializó de un modo significativo. Fue entonces cuando se constituyeron las dos redes que vienen sirviendo de soporte en todos los niveles educativos (Santos Rego et al., 2015):

- Red Española de Aprendizaje-Servicio²¹. Se creó en Portugalete, con motivo del tercer encuentro en aprendizaje-servicio en España, y desde entonces sigue

²¹ <https://aprendizajeservicio.net/>

promoviéndolo como punto de conexión para las personas interesadas en este ámbito. Está formada por los grupos impulsores de las diecisiete comunidades autónomas del país, y desde el año 2015 impulsa los premios aprendizaje-servicio con el objetivo de reconocer a aquellos centros que desarrollan experiencias con altos niveles de calidad.

- Red Universitaria de Aprendizaje-Servicio – ApS(U)²². Nace en Barcelona para promover el intercambio de experiencias e investigaciones entre profesores y académicos que trabajan en torno al aprendizaje-servicio en el nivel universitario. Desde entonces se celebra un Congreso Nacional anual que, en el año 2015 en Granada, comenzó a tener alcance Internacional. Este congreso se configuró en las últimas ediciones como un punto de encuentro para más de 200 profesionales universitarios.

La presente década supuso la estabilización de un largo proceso en la normalización del aprendizaje-servicio en España: trabajos de investigación y publicaciones, asociaciones, encuentros científicos, jornadas de formación, etc. En los últimos años, diferentes iniciativas han ido dando un mayor soporte institucional y administrativo al hacer explícita mención al ApS. Es el caso de la Ley 45/2015, de 14 de octubre, de Voluntariado (BOE, núm. 247, 15/10/2015), que en su artículo 6 lo identifica como uno de los ámbitos de actuación del voluntariado:

f) Voluntariado educativo, que como acción solidaria planificada e integrada en el sistema y la comunidad educativa mejore las posibilidades de realización de actividades extraescolares y complementarias contribuyendo, en particular, a compensar las desigualdades que pudieran existir entre los alumnos por diferencias sociales, personales o económicas, mediante la utilización, entre otros, de programas de aprendizaje-servicio.

Asimismo, en su artículo 18 fija la siguiente función para la Administración General del Estado: “Favorecer, mediante programas de aprendizaje-servicio, entre otros, la formación en los principios y valores del voluntariado en todas las etapas, ciclos, grados, cursos y niveles del sistema educativo, sin perjuicio de lo establecido en el artículo 22”.

Como vemos, la Ley de Voluntariado del año 2015 es el reflejo del creciente interés depositado en el aprendizaje-servicio, ya no solo por profesionales y centros educativos, sino también por la propia Administración. En el caso de la universidad, también en el

²² <http://redapsuniversitaria.wixsite.com/apsuniversidad>

año 2015, destacamos la elaboración por parte de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, en concreto su comisión de sostenibilidad “Calidad ambiental, desarrollo sostenible y prevención de riesgos”, de un documento en el que se llama a las universidades a avanzar en la institucionalización de esta metodología. Dicho documento técnico, aprobado en la ciudad de León el 29 de mayo de 2015, lleva por nombre “Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad”, y surge como una iniciativa que pretende que la universidad dé respuesta a las demandas sociales también desde la docencia (CADEP-CRUE, 2015).

Recientemente, y de nuevo en la universidad, es destacable el proyecto al que se asocia la presente tesis doctoral, y en el que están involucradas seis universidades españolas: la Universidade de Santiago de Compostela como coordinadora, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Córdoba, Universidade da Coruña, Universidad de Navarra, y Universitat de València. Se trata de un proyecto de convocatoria competitiva del Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad 2013 (en aquel momento Ministerio de Economía y Competitividad) bajo el título “Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad. Un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes”²³ (EDU2013-41687-R - BOE 01/08/2014). La finalidad es validar un modelo de institucionalización de la metodología de aprendizaje-servicio en la universidad española, para lo cual se diseñó, se implementó y se evaluó un programa de ApS, analizando los efectos académicos y cívico-sociales del mismo en los estudiantes.

Esta iniciativa fue merecedora de un nuevo proyecto, "Aprendizaje-Servicio (ApS) y Empleabilidad de los estudiantes universitarios en España. Competencias para la inserción laboral" (EDU2017-82629-R), que tiene por finalidad avanzar, mediante el aprendizaje-servicio, en la validación y reconocimiento de los aprendizajes que los jóvenes adquieren en la educación superior. Alrededor de estas dos iniciativas de investigación, además, se han articulado diversas actividades de promoción del aprendizaje-servicio: publicaciones, organización de jornadas de formación, organización del VII Congreso Nacional y II Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario en el año 2016, participación en congresos internacionales, etc.

²³ <http://www.usc.es/apsuni/>

En definitiva, constatamos que en estos últimos años se ha experimentado un crecimiento exponencial de las iniciativas de aprendizaje-servicio en todos los niveles educativos, destacando tal vez el caso de la educación superior. De este modo, si la aparición y fases iniciales del ApS en España han sido parejas a las de Europa, en los últimos años el número de personas involucradas, la cantidad de publicaciones relacionadas, o las iniciativas de investigación de calidad, ponen de manifiesto el papel relevante que está jugando España en el conocimiento y difusión del aprendizaje-servicio.

2.5. EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN UNA SOCIEDAD GLOBAL Y TECNOLÓGICA

El desarrollo tecnológico y la consecuente globalización han supuesto un impacto sin precedentes en la educación (Santos Rego, 2013b). La mayor parte de las corrientes innovadoras defienden que los procesos educativos no se reducen a un espacio tan acotado como el aula, pues en un contexto como el actual las fronteras espaciales y geográficas del aprendizaje parecen ser más difusas que nunca (Cobo y Moravec, 2011). La irrupción de las TIC en el panorama educativo ha transformado los procesos de enseñanza-aprendizaje como nunca se había dado, modificando los roles de docentes y discentes, e instaurando incluso nuevas teorías sobre la construcción del aprendizaje. La sociedad global no supone, ni mucho menos, que el sistema educativo abandone su posicionamiento en cuestiones de proximidad, pero sí exige más atención al marco global, dada la importancia de las conexiones internacionales.

Ante este nuevo modelo pedagógico, el aprendizaje-servicio no puede situarse como una práctica educativa obsoleta y al margen de las dinámicas de cambio que, bajo el liderazgo del desarrollo tecnológico, permiten enriquecer el aprendizaje al trascender las fronteras geográficas. Así, trataremos ahora de abordar el modo en que responde a este cambio educativo, y lo haremos centrándonos en dos corrientes relativamente recientes: el aprendizaje-servicio internacional, y el aprendizaje-servicio electrónico. Como veremos, si bien estos dos tipos de ApS pueden ser introducidos en todos los niveles educativos, suelen ser más adaptables a niveles superiores, especialmente el universitario, debido al grado de madurez de los estudiantes.

2.5.1. Aprendizaje-servicio internacional

En los últimos años el interés por la movilidad de los estudiantes se ha convertido en uno de los pilares del sistema educativo actual. En nuestro entorno destacamos la

Estrategia de Lisboa como uno de los momentos en los que se insta a los estados miembros de la Unión Europea a estimular y promover la movilidad de estudiantes y profesores, por medio de un uso óptimo de los programas ya existentes y la eliminación de los obstáculos que puedan dificultarla (Consejo Europeo de Lisboa, 2000). Es la propia Comisión de las Comunidades Europeas (2009) la que reconoce la movilidad en la educación como el medio para convertir a la Unión Europea en un espacio en el que desarrollar el potencial y el talento de los más jóvenes. El mismo documento defiende este tipo de iniciativas también fuera del sistema educativo formal, instando a favorecer la movilidad transfronteriza de jóvenes voluntarios. Mención especial merece el caso de la educación superior, donde como vimos en el primer capítulo, la movilidad de los estudiantes se convierte en una de las prioridades en la construcción del EEES desde la propia Declaración de Bolonia en 1999.

Consecuentemente, la movilidad se sitúa como uno de los pilares en los que se apoya el avance educativo en Europa. El ApS no es ajeno a esta realidad, y desde finales del siglo pasado se han desarrollado, especialmente en los Estados Unidos, experiencias de “aprendizaje-servicio internacional”, entendido como la combinación de formación académica con un servicio comunitario en un contexto internacional (Crabtree, 2008). Sin embargo, aun cuando en el país americano los programas de movilidad académica tradicionales se dirigían sobre todo a Europa, y en la propia Unión Europea se conciben principalmente como una movilidad interna, el ApS internacional surge con una orientación solidaria susceptible de construir relaciones en el eje Norte-Sur (Grusky, 2000).

La adaptabilidad del ApS a los programas de movilidad académica viene dada por su potencial para contribuir al logro del objetivo principal con el que este tipo de experiencias internacionales fueron concebidas en un primer momento: promover el entendimiento internacional y la paz en el mundo (Crabtree, 2008). En el caso de la educación superior, como afirman Hartman y Rola (2000), lo que importa es que los egresados sean capaces de adquirir competencias de comunicación lingüística y transcultural, además de poseer una sensibilidad cultural que les permita interesarse y comprender los acontecimientos que tienen lugar a nivel global. En este sentido, las necesidades sociales del entorno próximo no han de impedirnos atender a aquellas que se sitúan en contextos alejados, pues en un mundo globalizado e interdependiente como el actual, las soluciones a los problemas de la sociedad deben ser trabajadas de un modo cooperativo entre naciones (Chisholm, 2003).

Asimismo, ya no se trata solamente de la adaptabilidad del ApS a los procesos de movilidad académica, sino del valor diferencial que esta metodología puede aportar a las experiencias en el extranjero. Como señala Crabtree (2008), el aprendizaje-servicio internacional permite romper con la homogeneidad que caracteriza a gran parte de las iniciativas de movilidad, pues suele situarse en lugares y comunidades no tradicionales y países en desarrollo. El mismo analista expone que, dentro de estas experiencias, aquellas que se basan en un contacto directo con las comunidades de destino, favoreciendo así un aprendizaje experiencial, mejoran la comprensión por parte del estudiante de las cuestiones internacionales e incrementan el desarrollo de una ciudadanía global. En definitiva, si los beneficiarios directos de los programas de movilidad tradicionales son los estudiantes y la adquisición de competencias académicas y profesionales, el ApS internacional busca ese mismo beneficio a la vez que pretende también un impacto en las competencias cívico-sociales y en las comunidades receptoras (Crabtree, 2008). Lo que nos sugieren estas ideas es que se trata de una modalidad que amplía, optimiza y enriquece los resultados derivados de los procesos de movilidad académica convencional.

Nos ocuparemos ahora de ofrecer una definición pormenorizada del aprendizaje-servicio internacional. Para ello utilizaremos la ofrecida por Bringle y Hatcher (2011), quienes lo definen como una experiencia académica y curricular que se desarrolla en otro país y en la que los estudiantes llevan a cabo las siguientes actividades:

- Participan en actividades de servicio expresamente organizadas para dar respuesta a necesidades previamente identificadas en la comunidad de acogida.
- Aprenden de la interacción con personas de otros países y del diálogo transcultural que se establece con esas personas.
- Reflexionan sobre su experiencia internacional con el objetivo de obtener una mejor comprensión de los contenidos de la asignatura o disciplina y de los problemas que enfrenta el mundo a nivel global e intercultural, incrementar sus conocimientos sobre el país de acogida, y ampliar su responsabilidad ciudadana tanto en el plano local como global.

Como vemos, la naturaleza del aprendizaje-servicio internacional lo diferencia totalmente de las actividades de ApS tradicional o local. Por ende, en su diseño, implementación y evaluación, estas experiencias en contextos internacionales han de tomar en consideración una serie de variables específicas que incidirán directamente en

su nivel de calidad. En esta línea, Grusky (2000) señala que estos programas requieren una preparación concienzuda, así como un estímulo adecuado de la dimensión académica y la correspondiente reflexión crítica. Por lo menos, añade, esto ha de ser así si se quiere dotar de verdadero significado a las experiencias y convertirlas en algo más que “pequeños teatros” que recrean estereotípicamente las diferencias culturales y económicas entre diferentes zonas del mundo. No dudamos que el mismo criterio tiene que ser tenido en cuenta en proyectos de aprendizaje-servicio desarrollados en la comunidad local, pero a escala internacional resulta incluso más trascendente un análisis crítico por parte de los estudiantes.

A mayores, el hecho de que tengan lugar en un contexto internacional exige una cuidadosa planificación de las actividades para conseguir que sean exitosas, efectivas y seguras. Al respecto, Hartman y Rola (2000) ofrecen una serie de recomendaciones:

- Prestar especial atención al seleccionar el lugar en el que se realizará el servicio, asegurándose de que el viaje y el alojamiento es asequible para los estudiantes y la institución.
- En la medida de lo posible, resulta positivo que el profesor establezca contacto previo en persona con las organizaciones con las que se colaborará para trabajar conjuntamente en la planificación del proyecto.
- Deben gestionarse adecuadamente todas las cuestiones que tengan que ver con el seguro de los estudiantes durante su estancia en el otro país.
- Resulta pertinente una comunicación constante y continuada con el socio comunitario en el país de destino. Las relaciones que se establezcan con la entidad colaboradora determinarán si el proyecto se configura como una oportunidad a corto plazo de servicio internacional para los estudiantes, o si empodera tanto a estudiantes como destinatarios del servicio al convertirlos en agentes de cambio social (Crabtree, 2013).
- Preparar previamente a los estudiantes para las situaciones y el entorno con el que se van a encontrar. Tienen que estar familiarizados con lo que la comunidad de destino espera del proyecto, y con las costumbres éticas, cívicas y de cortesía del país.
- Informar a las entidades comunitarias con las que se colabora del perfil de estudiante que recibirán, pues puede resultar completamente diferente a lo que están acostumbradas.

- Barajar todos los prerrequisitos que las características del proyecto exigen, por ejemplo: conocimiento de un idioma diferente y adecuación de la preparación psicológica y cultural de los estudiantes, entre otros.

Lo que comprobamos, en resumen, es que el aprendizaje-servicio internacional exige un alto nivel de preparación previa, ciertamente mayor que el demandado por las experiencias desarrolladas en el entorno local. Tal es así que Crabtree (2013) apunta a la preparación anticipada de los participantes como un punto crítico para alcanzar altos niveles de calidad en una experiencia de este tipo. Y ofrece recomendaciones al respecto cuando propone una serie de actividades a desarrollar antes de visitar el país en que se localiza el servicio:

- Lecturas seleccionadas sobre la disciplina específica, que aporten conocimientos directamente relacionados con el servicio que posteriormente brindarán los estudiantes. Las lecturas aportarán un bagaje académico y clarificarán los objetivos de aprendizaje pretendidos.
- Ofrecer información sobre el país de acogida por medio de lecturas, películas, documentales, etc. Es recomendable que los alumnos tengan un conocimiento previo sobre las dinámicas del sistema político y cultural del país de destino.
- Se recomiendan lecturas básicas y sencillas sobre experiencias de aprendizaje-servicio internacional, que permitan al alumnado reconocer las características y objetivos del tipo de proyecto en el que van a participar.
- Diagnosticar el grado de preparación previa de los miembros de la comunidad en que se desarrollará el servicio. Si bien se recomienda que la preparación de los estudiantes y de la comunidad se gestione de un modo colaborativo entre las dos partes, es prudente analizar el modo en que dicha comunidad está preparándose para recibir a los estudiantes.

Lo que defendemos es la necesidad de que en el preámbulo de una experiencia de ApS internacional se informe y forme a todas las partes involucradas para que no les sorprenda ningún aspecto del proyecto. Para ello, el intercambio de información y orientaciones entre las dos instituciones, educativa y comunitaria, resultará imprescindible si lo que se pretende es que todos los actores implicados gocen de una preparación adecuada.

Es también menester aclarar los objetivos compartidos y los perseguidos por cada colectivo ya que, como afirma Grusky (2000), en el aprendizaje-servicio internacional es común que existan conflictos entre los propósitos del alumnado, el profesorado, y la comunidad. El alumnado, por ejemplo, puede verse interesado en este tipo de actividades movido por sus deseos de viajar y de vivir aventuras, de servir altruistamente, o de mejorar el conocimiento de otro idioma, ampliar su perspectiva del mundo o adquirir competencias profesionales globales. El profesorado, por su parte, acostumbra a motivarse por una mezcla de objetivos educativos, de investigación y de movilidad, así como por una serie de conocimientos, contactos y experiencias en el país de destino. Por último, las comunidades tienen sus propias expectativas cuando participan en un proyecto de este tipo, entre las que destacan la visibilidad que se le da a su organización y a las iniciativas que promueve, el establecimiento de una red de contactos o la posibilidad de intercambios con instituciones educativas de otros países. Destaca el especialista que, pese a que las entidades comunitarias valoran el servicio prestado por los estudiantes, es probable que este no sea el principal motivo por el que se involucran en actividades de ApS internacional.

Por tanto, es oportuno buscar el equilibrio entre los objetivos de todos los implicados, sin olvidar en ningún momento la vertiente académica de estas experiencias. El papel del profesor responsable se convierte en central, y su habilidad de cara a facilitar y optimizar la integración de los conocimientos académicos y la experiencia internacional es posiblemente el aspecto más importante para el éxito del viaje. Además del componente académico, Crabtree (2008) afirma que el objetivo principal con el que se concibe esta combinación entre un viaje internacional, educación, y un servicio a la comunidad, es incrementar la consciencia global de los estudiantes participantes y el desarrollo de valores humanos, contribuir al desarrollo de un mayor diálogo y entendimiento intercultural, e incrementar las competencias cívicas y de liderazgo.

Ahora que sabemos cuáles son los objetivos que persigue el aprendizaje-servicio internacional, pasaremos a valorar si realmente se corresponden con los resultados que se asocian a estas prácticas. La especificidad de los impactos que se derivan de este tipo de proyectos viene dada, obviamente, por su ubicación en un contexto internacional. Así, permite conocer in situ sociedades diferentes a la propia y dotar de realismo a las aproximaciones abstractas que se hacen en clase de cuestiones sociológicas cuando se

tratan bajo una perspectiva global, en tanto que permite conocer sistemas políticos diferentes, convivir con familias locales, o conocer sistemas educativos (Grusky, 2000). Se trata, en resumidas cuentas, de una serie de resultados que se ven afectados por la inmersión de los estudiantes en una nueva cultura y el abandono de la zona de confort (Tonkin y Quiroga, 2004). Un primer acercamiento a estos beneficios viene dado por Kiely (2004), quien los resumió en las siguientes dimensiones: competencia intercultural, competencias lingüísticas, apreciación de las diferencias culturales, tolerancia por la ambigüedad, y comprensión de la complejidad de los problemas globales relacionados con su disciplina de estudio.

Los efectos de dichas experiencias también fueron explicados por Hartman y Rola (2000), destacando los siguientes:

- Mayor comprensión de las diferencias y semejanzas entre personas con experiencias vitales completamente diferentes.
- Acercamiento a una visión del compromiso cívico que trasciende las fronteras de lo local.
- Autoconocimiento de sí mismos y de su capacidad para resolver problemas en entornos nuevos, desconocidos e, incluso, exóticos. Dicha percepción supone una mejora en autoestima y un sentimiento de autoeficacia.
- Refortalecimiento y revitalización de la clase cuando los alumnos vuelven a sus universidades de origen.

Cuando se pretenden reconocer los resultados que se derivan de los proyectos de aprendizaje-servicio internacional, la comparación con la modalidad tradicional puede ayudar a establecer conclusiones. No se trata de demostrar que una vía es mejor que la otra, sino de certificar las similitudes y los puntos fuertes de cada uno de los tipos de ApS.

Con la intención de establecer relaciones entre las dos modalidades, Niehaus y Crain (2013) parten de que muy pocos estudios habían comparado experiencias similares de ApS internacional y doméstico, especialmente por el desafío que supone parangonar iniciativas de naturaleza tan diferenciada. Bajo ese pretexto, los autores se dispusieron a equiparar una serie de proyectos de ApS, estructurados y organizados todos ellos de un modo similar, pero desarrollados bien en los Estados Unidos o bien en un entorno internacional. En su estudio descubrieron que los estudiantes que participaban en un proyecto internacional demostraban una mayor y más frecuente

interacción con la comunidad, mayores niveles de compromiso comunitario, aprendían más de la comunidad y del personal de la entidad colaboradora, llevaban a cabo una reflexión más frecuente tanto individualmente en diarios como en grupos, mostraban más conocimiento anterior de la realidad en que iban a desarrollar un servicio, afirmaban haber participado en experiencias con mayor intensidad emocional, tenían mayor grado de consciencia crítica de las diferencias entre ellos y la comunidad, y hacían gala de un mayor aprendizaje sobre los problemas sociales (Niehaus y Crain, 2013).

Lo que se espera principalmente del ApS internacional es un aprendizaje transformador (Mezirow, 1977), debido al fuerte impacto que una experiencia en contextos internacionales, la mayoría de las veces no tradicionales, debería tener en los estudiantes. Este es el argumento defendido por Kiely (2004) cuando dice que estas iniciativas comportan una transformación en la vida de los estudiantes, que cambiará para siempre su percepción de sí mismos, su estilo de vida, sus relaciones con los demás, su visión de los problemas globales, y su propósito vital. Entre las transformaciones que se esperan en el alumnado, Crabtree (2008) destaca las siguientes: despertar la consciencia de sí mismos, de los demás y del mundo; incrementar los conocimientos y la competencia lingüística; desarrollar una comprensión profunda sobre otras culturas y sus individuos, y sobre la comunidad en general, la pobreza y la justicia; y el cambio de una posición de caridad a otra de justicia social, favoreciendo una comprensión del rol de los ciudadanos como agentes de cambio.

La magnitud de las transformaciones y los resultados obtenidos con un proyecto de ApS internacional dificulta completamente su evaluación. Tonkin y Quiroga (2004) aseguran que las consecuencias de una experiencia de este tipo son duraderas y se manifiestan en muchas ocasiones a largo plazo, por lo que no son inmediatamente observables. En ese sentido, se exige un proceso de reflexión y análisis crítico duradero al regreso a la universidad de origen, pues el potencial transformador de estas experiencias se maximiza cuando los recuerdos son empleados para comprender el presente, especialmente los contenidos de la disciplina vinculada al proyecto.

Como acontece cuando se implementa en contextos locales, estas actividades trascienden el impacto en los estudiantes, al derivarse también efectos en la propia universidad y en la comunidad de destino. Así, cuando los proyectos se diseñan bajo parámetros de rigurosa calidad, la universidad obtiene un medio por el que ejercer su

RSU en el plano internacional, desarrollar políticas de cooperación al desarrollo, y abordar el tan ansiado proceso de internacionalización, creando redes de colaboración en el plano supranacional. Del mismo modo, las relaciones de colaboración que se establecen entre los estudiantes y la comunidad suponen que las dos partes se empoderen como ciudadanos, dando lugar a un intercambio que resulta beneficioso para ambos (Crabtree, 2008).

Cuando nos preocupamos del papel de la comunidad y de los resultados que en ella se derivan, nos encontramos con un tema poco investigado en cuanto a aspectos como la preparación previa al proyecto, sus perspectivas sobre el intercambio y encuentro entre culturas, o los efectos a largo plazo en sus miembros (Crabtree, 2008). El propio autor añade que la función de la comunidad se investiga incluso en menor medida que en proyectos de ApS doméstico, debido principalmente a la distancia geográfica y la dificultad de evaluar unos resultados que no se manifestarán inmediatamente. Aun así, Kozak y Larsen (2016) identifican cuatro ámbitos generales en los que las comunidades internacionales participantes en este tipo de experiencias reconocen obtener impactos positivos: beneficios económicos, adquisición de competencias y aprendizajes, participación en la educación de los estudiantes universitarios y posterior incremento de la comprensión transcultural, junto a una mejor apreciación de la cultura local por parte del alumnado.

Paralelamente, y basándose en entrevistas realizadas en las comunidades salvadoreñas en las que se situaba su proyecto de ApS internacional, Baker-Boosamra (2006) presenta información sobre cuáles son los motivos y los beneficios que las movían a participar en el proyecto, las críticas que realizan, y las sugerencias que proponen. En primer lugar, los motivos que las llevan a involucrarse son los siguientes:

- Solidaridad. Ante el sentimiento de que las voces de las comunidades más desfavorecidas son silenciadas en la era global, destacan el poder de la solidaridad y la colaboración como ejes fundamentales de desarrollo.
- Intercambio cultural. Valoran el intercambio de ideas y experiencias como un proceso en el que todas las partes salen beneficiadas.
- Ayuda material. Destacan la ayuda material que los estudiantes y los profesores aportan a las entidades comunitarias.

Por lo que se refiere a las críticas que las organizaciones de la comunidad de destino realizan al proyecto, resaltan las siguientes (Baker-Boosamra, 2006):

- La barrera lingüística. Apuntan a las carencias idiomáticas en ambos colectivos, tanto en los estudiantes como en la comunidad, lo que no permite aprovechar al máximo el intercambio cultural entre las dos partes. No obstante, en este caso, no cabe la menor duda de que son los estudiantes y el profesorado los que deben contar con la preparación necesaria para optimizar los procesos de comunicación.
- Duración del proyecto. Igual que en el ApS doméstico, los tiempos son uno de los principales inconvenientes en el desarrollo de la actividad de servicio, pues tienen que encajarse dentro de un calendario académico. Si cabe, en el plano internacional, los tiempos son incluso más limitados, y las comunidades lamentan la corta duración de estas experiencias.

Por último, las sugerencias que se proponen desde la comunidad de cara a mejorar los proyectos de ApS internacional son las que siguen (Baker-Boosamra, 2006):

- Preparación de los estudiantes antes del viaje. En la línea de lo que exponíamos con anterioridad, el contraste económico y cultural exige una orientación previa que permita aprovechar al máximo los beneficios de este tipo de proyectos. La comunidad manifiesta que una mayor preparación mejorará la experiencia para ambas partes, destacando las pautas sobre la historia, la economía y la cultura del país de acogida; formación lingüística; o establecer comunicación y construir relaciones previas a la toma de contacto.
- Actividades en la comunidad receptora. Se sugieren una serie de actividades en la propia comunidad a fin de mejorar el desarrollo del proyecto. Por ejemplo, una asamblea inicial en la que se ponga en contacto a los alumnos y los miembros de la comunidad para confrontar sus intereses y objetivos; una mayor inmersión de los estudiantes en la comunidad; y una reunión final para hacer un balance de los logros alcanzados por las dos partes.

Pero, además del aprendizaje-servicio internacional, cuya propia naturaleza conlleva una estancia en el extranjero, Bringle y Hatcher (2011) destacan la posibilidad de que a una experiencia de movilidad académica tradicional se añada la participación en proyectos de ApS por parte del alumnado. Este sería el caso, para entenderlo en nuestro contexto, de alumnos que disfrutan de una ayuda Erasmus y en la universidad de destino se involucran en asignaturas donde existe la posibilidad de participar en un proyecto de aprendizaje-servicio. En este tipo de experiencias, Bringle y Hatcher (2011)

afirman que los estudiantes hacen algo más que simplemente estudiar en otro país, pues se involucran en actividades de servicio estructuradas y organizadas que suponen:

- Un complemento para el aprendizaje obtenido en clase.
- Una contribución al desarrollo de la comunidad de acogida.
- Oportunidades de interacción directa con otras personas en países diferentes al propio.
- Un incremento de la comprensión transcultural y de los demás.
- Un desafío para los estudiantes que los llevará a reconsiderar su rol como ciudadanos.

Sobresale en este sentido la existencia de proyectos de aprendizaje-servicio dirigidos exclusivamente a alumnado internacional. Este es el caso del proyecto *Literacy and Learning in the Community*, implementado en la *National University of Ireland, Galway*²⁴. Se trata de una experiencia de ApS dirigida exclusivamente al alumnado procedente de los Estados Unidos y matriculado por un semestre o un curso entero en dicha universidad irlandesa por medio de un convenio de movilidad. Se concibe como una respuesta al elevado número de estudiantes norteamericanos que recibe la institución anualmente, y pretende fortalecer los aprendizajes sobre enseñanza de literatura y lengua inglesa por medio de un servicio a clubs de deberes de la ciudad de Galway. Evidentemente, este tipo de proyectos de ApS aportarán un valor diferencial a las experiencias internacionales de los alumnos que deciden estudiar por un período corto de tiempo en otro país, pues los sumerge totalmente en la vida comunitaria del mismo creando situaciones de contacto e intercambio cultural directo.

Ya para finalizar, queremos destacar que, pese al potencial que tiene el aprendizaje-servicio internacional en el desarrollo de una sociedad global, la promoción de la justicia social y el entendimiento entre culturas, su materialización es difícil de alcanzar en los tiempos que corren. Como vemos, el único país en el que se está desarrollando con fuerza es en los Estados Unidos, ya que la combinación entre aprendizaje-servicio y movilidad no es factible para la mayoría de las instituciones educativas, y mucho menos para sus estudiantes. La barrera económica se convierte en el principal hándicap para su implementación. Incluso, desde una óptica crítica, este tipo de iniciativas, a las que tienen acceso los estudiantes y las instituciones con los medios suficientes, reproducen

²⁴ <https://cki.nuigalway.ie/site/view/198/service-learning-literacy-pilot-project/>

patrones de cierta hegemonía social, en tanto que estudiantes de países que puedan afrontar el desplazamiento se dirigirán a países en vías de desarrollo.

Otra limitación, añadida a la económica, es la que viene dada por el perfil de los estudiantes. Un viaje internacional de este tipo, en el que el servicio se presta normalmente en países en vías de desarrollo, resulta más pertinente para estudiantes universitarios y mayores de edad, lo que reduce este tipo de experiencias a niveles de educación superior. No obstante, la irrupción de las TIC en el panorama educativo, y su posible introducción en los proyectos de aprendizaje-servicio, ponen solución, en cierto modo, a estos dos inconvenientes que presentamos. Permiten realizar un servicio más allá de los límites geográficos próximos sin altos costes económicos, y pueden hacer partícipe de ello a estudiantes de todos los niveles educativos. Nos proponemos a continuación indagar algo sobre las relaciones que se pueden establecer entre tecnologías de la información y la comunicación y aprendizaje-servicio.

2.5.2. Aprendizaje-servicio electrónico

Si en el anterior epígrafe hablábamos de la movilidad y su potencial para transformar y enriquecer un proyecto de aprendizaje-servicio, en este nos centraremos en analizar cómo la introducción de las TIC en los procesos educativos también permite reformular las bases de esta estrategia y adaptarla a una era tecnológica. Esta combinación está dando lugar a lo que se denomina aprendizaje-servicio electrónico (e-ApS).

Comenzamos preguntándonos sobre el aprendizaje electrónico o *e-learning*. Este se define como “la utilización de las nuevas tecnologías multimediales y de Internet, para mejorar la calidad del aprendizaje facilitando el acceso a recursos y servicios, así como los intercambios y la colaboración a distancia” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001, p. 2). A partir de esta definición, queremos dejar claro que el aprendizaje electrónico no se refiere en exclusiva al aprendizaje totalmente virtual o a distancia. Más bien, hace referencia a todo proceso educativo, presencial, semipresencial, o totalmente virtual, en el que se introducen las TIC como herramienta para mejorar la calidad del aprendizaje y establecer redes de comunicación que permitan fortalecer el protagonismo del estudiante. Esta idea es la que impregna al aprendizaje-servicio electrónico, por lo que, como veremos más adelante, distinguiremos diferentes tipos en función del grado en que las TIC condicionan el proyecto.

Este punto de partida condicionará nuestra definición de aprendizaje-servicio electrónico. Así, mientras Waldner, McGorry, y Widener (2012) lo definen como un tipo de proyecto de ApS en el que el componente instruccional, o la actividad de servicio, o bien ambas, tienen lugar virtualmente, nosotros añadiríamos que no todo el componente formativo o el servicio en su conjunto tienen que acontecer en línea, sino que las TIC pueden dar soporte exclusivamente a actividades concretas, como puede ser la reflexión. Coinciden con este argumento García-Gutiérrez, Ruiz-Corbella, y del Pozo (2017), quienes propugnan que en realidad no es necesario proponer una definición diferente a la del aprendizaje-servicio tradicional, sino que simplemente se trata de una modalidad diferenciada, en la que la participación de los sujetos y el transcurso del proyecto están mediados por tecnologías. De lo que se trata, en definitiva, es de que la introducción de las TIC en proyectos de ApS se oriente a dar respuesta a los objetivos perseguidos por las diferentes partes, especialmente los estudiantes y los destinatarios del servicio (Escofet, 2017).

En realidad, el e-ApS, en palabras de Escofet (2017), es algo que se viene haciendo desde ya hace años, pues la utilización de las TIC en los proyectos es toda una realidad, sin tener que referirse en exclusiva a modalidades en línea. La autora propone una serie de actividades y tareas dentro de un proyecto de ApS en los que se pueden introducir las tecnologías (Tabla 5):

Tabla 5. Tareas de un proyecto de ApS y TIC

Tarea	Ejemplo de tecnología
Participación del socio comunitario	Correo electrónico
Aprendizaje	Plataforma virtual de aprendizaje (por ejemplo <i>Moodle</i> o <i>Blackboard</i>)
Servicio	Crear una página web
Reflexión	Foro en línea
Evaluación del programa	Cuestionario en línea

Fuente: Escofet (2017)

En función de las posibles actividades que pueden ser sustentadas en herramientas digitales, nos encontraremos con diferentes modalidades de e-ApS dependiendo del grado de utilización de estas tecnologías. Así, Waldner et al. (2012) identifican cuatro tipos, dependiendo del nivel de virtualidad, si bien reconocen que normalmente el aprendizaje-servicio electrónico se presenta en un formato híbrido o mixto, en el que solamente determinados componentes o actividades de la instrucción y/o del servicio tienen lugar en línea:

- Tipo I (híbrido) de e-ApS: *instrucción en línea, servicio in situ*. En este tipo, mientras las actividades de aula tienen lugar virtualmente, el servicio se realiza de modo presencial. Los estudiantes ofrecen un servicio en emplazamientos físicos establecidos por el socio comunitario, y posteriormente las actividades de reflexión tienen lugar de nuevo en soportes en línea.
- Tipo II (híbrido) de e-ApS: *instrucción in situ, servicio en línea*. El desarrollo de la asignatura tiene lugar presencialmente, mientras que son las actividades de servicio las que se ofrecen en entornos virtuales, normalmente relacionadas con la construcción de páginas web o similares. Este es el caso del proyecto “Prestación de servicios de administración de sistemas informáticos”, implementado en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería de la Universidad de Santiago de Compostela, en el que los estudiantes realizan trabajos de servicio de administración de sistemas informáticos en la propia universidad (Santos Rego et al., 2015).
- Tipo III (híbrido) de e-ApS: *instrucción y servicio parcialmente in situ y parcialmente en línea*. Ambos componentes, tanto la instrucción como el servicio, ocurren en parte en línea y en parte de modo presencial. Un ejemplo sería un proyecto en el que los estudiantes tienen encuentros con el socio, tanto presenciales como virtuales, y la docencia es de naturaleza presencial pero complementada con espacios en línea. En este tipo de experiencias, el contacto presencial con el profesor y el socio resulta positivo para los estudiantes, a la vez que el componente virtual optimiza los procesos de comunicación y reflexión dentro del proyecto.
- Tipo IV (extremo) de e-ApS: *instrucción y servicio 100% en línea*. En este tipo de proyectos no existe un componente presencial, ya que tanto el servicio como la instrucción tienen lugar de un modo totalmente virtual.

Entonces, no todas las experiencias de e-ApS se corresponden con modalidades formativas totalmente en línea, ya que en realidad solamente el primer y el cuarto tipo se adaptan a este tipo de propuestas formativas, siendo especialmente la última la que más se ajusta al tratarse de un proyecto 100% virtual. Es más, en nuestra opinión, las experiencias basadas totalmente en tecnologías virtuales se adaptan mejor a la denominación de aprendizaje-servicio virtual (*virtual service-learning*) utilizada por García-Gutiérrez et al. (2017). Incluso Waldner et al. (2012) se atreven a afirmar que

uno de los mejores ejemplos de aprendizaje-servicio electrónico es aquel en el que el espacio virtual, por ejemplo por medio de un foro, es utilizado para realizar una reflexión compartida en el marco de un proyecto de ApS totalmente presencial.

Pero independientemente de la diversidad de modalidades al respecto, si quisiésemos buscar una explicación por la que el aprendizaje-servicio, o la educación en general, están introduciendo las tecnologías como soporte para sus actividades, esta vendría dada por el propio contexto social en el que nos situamos. Cobra importancia aquí resaltar el término “nativos digitales”, acuñado por Prensky (2001), y que se refiere a una generación que ha crecido en contacto directo con las tecnologías y que, como resultado, procesa la información y se socializa de un modo completamente diferente al de sus predecesores. Una generación digital que se define por nuevas pautas de comportamiento y conductuales que, por extensión, han supuesto un cambio radical en el planteamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El aprendizaje-servicio no es ajeno a la revolución tecnológica, lo que se refleja en la aparición del ApS electrónico. En resumen, la entrada en escena de esta nueva modalidad se explica por la fuerte irrupción que las tecnologías digitales han hecho en la vida diaria y, especialmente, en el sistema educativo; así como por las posibilidades que se asocian a dichas tecnologías para promover la consciencia en los estudiantes y el sentimiento de comunidad (Escofet, 2017).

Por su parte, Waldner et al. (2012) presuponen que el incremento en el uso de las tecnologías y las plataformas virtuales en la enseñanza significa un alto riesgo para la supervivencia del ApS, pues incrementa el escepticismo entre el profesorado al percibir el uso de las TIC como una barrera para su introducción. No hay duda de que la introducción de las tecnologías en el sistema educativo es una realidad, el problema surge cuando ciertas metodologías y actividades son desplazadas por un sentimiento percibido de incompatibilidad con los medios tecnológicos. Con esta tesitura, el e-ApS ha comenzado a ser objeto de estudio en los últimos años, demostrando la pertinencia de introducir tecnologías digitales también en proyectos de aprendizaje-servicio.

A pesar de que, como ya dijimos, el aprendizaje-servicio electrónico se refiere a la introducción de las TIC en todo tipo de proyectos, la mayoría de los estudios se centran en analizar su adaptabilidad a procesos formativos totalmente virtuales. Así, el ApS se configura como un medio para potenciar interacciones productivas y continuas en los

procesos formativos en línea, no solamente entre estudiantes y profesores, sino también entre los estudiantes y sus comunidades locales (Strait y Sauer, 2004), estableciendo oportunidades para la demostración del conocimiento y las competencias adquiridas. Igualmente, las dudas sobre cómo trabajar las competencias cívicas y sociales a través de un soporte virtual llevan a García-Gutiérrez et al. (2017) a proponer el e-ApS como una herramienta pedagógica innovadora que permite abarcar tal tarea. Los motivos por los que hacer uso de esta metodología en entornos educativos virtuales son ampliados por Waldner, McGorry, y Widener (2010), destacando los siguientes:

- Resulta de utilidad para estudiantes adultos en entornos en línea al convertir sus experiencias personales en fuente de aprendizaje y permitir aprender en contextos reales.
- Compensa la ausencia de interacción que existe en los contextos de aprendizaje a distancia tradicionales.
- En un momento en el que cada vez se incrementa más el número de estudiantes en línea, la introducción del ApS en estas modalidades formativas garantiza la supervivencia de la propia metodología, ajustándola a las tendencias y añadiéndole relevancia.
- Introducir el ApS en entornos virtuales da la posibilidad a muchos estudiantes de participar de este tipo de proyectos pedagógicos en los que, por razones como discapacidades, compatibilidad con trabajo o conciliación familiar, no podrían hacerlo.

En resumen, Waldner et al. (2012) valoran este tipo de proyectos virtuales por los beneficios obtenidos en los dos componentes combinados: por un lado, el ApS, al liberarlo de las fronteras geográficas; y por otro lado, el aprendizaje en línea, al permitir trabajar el compromiso cívico del alumnado.

Huelga decir que estas experiencias 100% virtuales se reducen al ámbito universitario, especialmente, debido a la no presencialidad del alumnado que participa en ellas, ya que se definen por una formación totalmente en línea. No obstante, y cómo veíamos con anterioridad, podemos diferenciarlas en función de si el servicio es una tarea que cada estudiante desarrolla de forma física en su comunidad local, o también se configura como un componente en línea.

La primera de las modalidades de e-ApS en procesos educativos virtuales es aquella en la que se introduce una actividad de servicio comunitario presencial. Para Guthrie y

McCracken (2010) el potencial de esta modalidad reside en la posibilidad de que los estudiantes comparen sus actividades de servicio, geográficamente tan dispersas, entre ellos, lo que les permite empoderarse y a la vez descubrir el significado de su propia experiencia por medio de un diálogo basado eminentemente en la diferencia. Se trata, por tanto, de aprovechar las diferencias geográficas para enriquecer el proceso formativo y dotarlo de diversidad gracias a la variedad de servicios que se prestan a la comunidad. El papel de las TIC en este caso es facilitar la comunicación entre todas las partes implicadas en el proyecto.

En estos proyectos, la reflexión posterior al servicio debe verse fuertemente determinada por la gran variabilidad de experiencias vividas por un estudiantado ya de por sí muy heterogéneo (diferentes edades, ubicaciones geográficas, etc.). Así, según Guthrie y McCracken (2014), la reflexión compartida por medio de entornos virtuales se convierte en una puesta en común de aprendizajes enormemente heterogéneos que deben enriquecerse mutuamente. Estas iniciativas dan lugar a un aprendizaje conectivo del estudiante, basado en el establecimiento de conexiones en una red de fuentes de información diversas que inciden directamente sobre el propio conocimiento en una relación de retroalimentación (Siemens, 2004).

Para Waldner et al. (2010), la combinación entre un servicio presencial y la formación en línea supone un avance en los procesos de *e-learning* totalmente virtual, ya que permite a los estudiantes aplicar su conocimiento en un emplazamiento del mundo real. Pero para nosotros lo importante no es simplemente esto, que ya se está consiguiendo por cierto a través de programas de practicum, sino más bien la posibilidad de que en un entorno formativo ciertamente impersonal se potencie la participación ciudadana de estos estudiantes. No obstante, a pesar del enriquecimiento que aportan las actividades de servicio en modalidades a distancia y 100% en línea, este tipo de proyectos resulta difícil de materializar. Una dificultad que viene marcada por la complejidad que supone gestionar actividades de servicio en tantas comunidades, y tan alejadas de la institución, pudiendo encontrarse incluso en un país diferente a la vista del origen de cada estudiante (Strait y Sauer, 2004).

La segunda de las modalidades de e-ApS en entornos virtuales se corresponde con proyectos en los que tanto el servicio como la formación tienen lugar totalmente en línea. En este caso, Waldner et al. (2010) apuntan que es comprensible que haya quien argumente que el ApS no se ajusta a entornos formativos 100% en línea ante la

imposibilidad de una interacción cara a cara con la comunidad. No obstante, lo que dejan claro los autores es que depende del tipo de disciplina, y de la naturaleza del proyecto en sí, el que se ajuste o no a un soporte virtual. Por ejemplo, un grupo de estudiantes de comunicación no podrá ayudar a una organización comunitaria a divulgar sus actividades en emplazamientos físicos, pero sí podrán hacerlo a través de una estrategia virtual por medio de páginas web, redes sociales, y otras posibilidades de este tenor.

Un buen ejemplo es el expuesto por García-Gutiérrez et al. (2017). Se trata de un proyecto desarrollado en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) por alumnado de la Facultad de Educación. Es una experiencia que se basa en el intercambio virtual entre los estudiantes de la UNED y estudiantes de español de una universidad de Benín. Así, se trata de ayudar al alumnado de esta última universidad a mejorar sus competencias lingüísticas en español por medio del contacto virtual con personas nativas, debido a la imposibilidad de viajar a España o a países hispanohablantes. Los estudiantes de la UNED aprenden sobre las realidades educativas de otras culturas, metodologías y estilos de enseñanza, ciudadanía global y diálogo cultural, y mejoran sus competencias tecnológicas y comunicativas.

En su defensa de la viabilidad de este tipo de experiencias, Waldner et al. (2010) analizaron dos proyectos de ApS totalmente virtuales y demostraron beneficios en cinco dimensiones diferentes: finalización del producto o servicio, satisfacción del socio comunitario, satisfacción de los estudiantes, interacción entre estudiantes y socios, y desarrollo de competencias. No obstante, encontraron una serie de limitaciones, entre las que destacan la participación desigual de los estudiantes y los problemas relacionados con las tecnologías, como un *software* y/o *hardware* obsoletos o los diferentes niveles de competencia tecnológica previa del alumnado. El rol del profesor en este tipo de proyectos de e-ApS tiene que ser, por tanto, guiar a los estudiantes y fomentar su participación en las actividades, junto a la reflexión crítica al respecto.

Un estudio más profundo de los beneficios derivados de proyectos donde formación y servicio se desarrollan de un modo completamente virtual es el realizado por McGorry (2012). La autora se dispuso a comparar entre sí cuatro proyectos de ApS, dos de ellos tradicionales y los otros dos virtuales, todos ellos de naturaleza similar. Lo que se encontró fue la ausencia de diferencias significativas en torno a cuatro dimensiones generales:

- Competencias prácticas: aplicar el conocimiento al mundo real, competencias profesionales y competencias organizacionales.
- Competencias interpersonales: habilidades de trabajo en equipo, liderazgo y competencias comunicativas.
- Ciudadanía: comprensión de las diferencias culturales y raciales, responsabilidad social y competencias cívicas, y capacidad de marcar una diferencia en la comunidad.
- Responsabilidad personal: autoconfianza social, habilidad para asumir responsabilidades y ser confiable para los demás.

Es decir, el estudio de McGorry (2012) concluye que no hay diferencias entre los impactos generados por proyectos de ApS tradicional y en línea, cuando estos son de naturaleza similar. No obstante, la propia autora reconoce las limitaciones existentes al comparar estas dos modalidades tan diferentes de ApS, como por ejemplo la escasa adaptabilidad a procesos virtuales de los instrumentos de evaluación tradicionalmente empleados en ApS.

Así las cosas, a pesar de las diferencias existentes dentro del e-ApS en función del grado en que las tecnologías median el proceso, lo que resulta claro es que el impacto producido viene determinado por la calidad del proyecto en sí. Con la intención de arrojar luz sobre el tema, Waldner et al. (2012) identifican tres factores que determinarán la calidad de una experiencia de ApS electrónico:

- Tecnología. La formación y capacitación tecnológica de estudiantes, profesores y socios comunitarios es un factor crítico. Todos han de estar acostumbrados no solo al uso de estas tecnologías, sino también a la adaptabilidad de las mismas a proyectos de ApS, lo que se centra en la comprensión del potencial que tiene esta combinación para todas las partes.

Del mismo modo, deben seleccionarse las tecnologías y las herramientas que mejor se ajusten a la naturaleza del proyecto diseñado, cerciorándose de que todos los actores disponen de ellas.

- Comunicación. Previamente al inicio del proyecto deben delimitarse con claridad cuáles son los procesos de comunicación que se esperan establecer entre los diferentes participantes. La negociación tendrá lugar previamente entre el profesor y el socio comunitario, permitiendo que este acceda a los procesos que tengan lugar de manera virtual.

En caso de que la comunicación entre estudiantes y el socio comunitario se produzca virtualmente, es recomendable también que el alumnado se divida en grupos, lo que reducirá el trabajo exigido a las entidades para ofrecer *feedback*. Previamente al servicio debe promoverse una sólida toma de contacto entre los estudiantes y la entidad, lo que fortalecerá la comunicación posterior.

- Diseño del curso. Además de los aspectos específicos que vienen delimitados por la introducción de tecnologías digitales en proyectos de ApS, resulta pertinente tener en consideración también las mejores prácticas de proyectos de aprendizaje-servicio tradicionales.

Sobre el particular, los citados expertos identifican cuáles son las principales limitaciones que se pueden encontrar en estas tres dimensiones, que pueden determinar la calidad de un proyecto de e-ApS (Waldner et al., 2012):

- Tecnología. Las principales limitaciones son la adaptabilidad del *software* y el *hardware* disponibles, así como la formación del profesorado, estudiantes y comunidad en competencia tecnológica.
- Comunicación. Mantener los canales de comunicación resulta especialmente complejo, sobre todo cuando son totalmente virtuales. Los estudiantes pueden llegar a ser percibidos como menos útiles por parte de la entidad, lo que puede mitigarse con sesiones virtuales en vivo, fortaleciendo así la interacción entre las diferentes partes.
- Diseño del curso. Del mismo modo, el diseño de un proyecto de ApS electrónico exige un esfuerzo y un tiempo adicional al profesor, especialmente a la hora de coordinarse con las entidades en las que se desarrollará el servicio. Supone un desafío para el profesorado al exigir un alto grado de experticia docente, en tanto que requiere un dominio de contenidos, un dominio pedagógico, y un dominio tecnológico.

Pero, a pesar de las limitaciones, entendemos que optimizar nuevas vías de desarrollo para el ApS en un nuevo contexto educativo resulta de gran relevancia para garantizar su futuro. Incluso Waldner et al. (2012) llegan a afirmar que el aprendizaje-servicio electrónico no es simplemente una curiosidad pedagógica más, fruto del interés por combinar dos tendencias educativas en auge, sino que representa el futuro del propio ApS. No es de extrañar la afirmación de los autores si tenemos en cuenta,

especialmente, el incremento exponencial del uso de las TIC en todos los niveles del sistema educativo.

Analizando el modo en que el ApS está dando respuesta a una sociedad cada vez más globalizada, concretamente por medio del ApS internacional y electrónico, finalizamos el segundo capítulo de abordaje teórico sobre esta práctica educativa. Hemos reconocido el aprendizaje-servicio como una estrategia claramente diferenciada de otras iniciativas basadas en la experiencia, en tanto que el equilibrio entre sus dos principales dimensiones, aprendizaje y servicio, se convierte en su rasgo definitorio principal. De este modo, se establece una relación recíproca en la que el aprendizaje del alumnado permite ofrecer un servicio de calidad a la comunidad, y dicho servicio revierte en la mejora del aprendizaje académico y en la adquisición de competencias cívicas por parte del alumnado.

Con todo, en este capítulo hemos dado cuenta del aprendizaje-servicio bajo un punto de vista genérico, tratando de ofrecer las principales pistas teóricas que lo dotan de personalidad pedagógica y lo diferencian de otro tipo de iniciativas educativas similares. En el que sigue, procederemos a presentar el alcance de esta estrategia educativa en la educación superior, tomando en consideración el marco contextual que ya hemos abordado al comienzo de la tesis.



CAPÍTULO 3





CAPÍTULO 3. EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

3.1. INTRODUCCIÓN

Después de haber realizado una aproximación genérica al aprendizaje-servicio en el anterior capítulo, pasaremos ahora a abordar sus implicaciones teóricas y prácticas en el modelo de universidad que hemos presentado.

Comenzamos recordando que en los últimos años la universidad ocupa un protagonismo cada vez mayor a la hora de atender las necesidades y demandas de su entorno social. Se trata de situarla al servicio de la comunidad articulando las actividades propias de sus tres funciones, incluida la docencia, a fin de solventar los crecientes problemas sociales. Podría ser aquí donde justificásemos la pertinencia del aprendizaje-servicio en la educación superior actual, si bien dicho argumento sería reduccionista, pues actividades de voluntariado y servicio comunitario serían más que válidas en este sentido. Se trata, pues, de un argumento insuficiente, ya que la universidad también tiene que atender al aprendizaje y el desarrollo de sus estudiantes, un aprendizaje que en la sociedad actual trasciende las fronteras de lo estrictamente académico, orientándose al crecimiento integral del alumnado.

Entonces, según Jacoby (1996a), es la intencionalidad educativa y académica del aprendizaje-servicio la que, unida a su orientación social, le permite a la universidad afrontar a un tiempo la tradicional misión de formar a sus estudiantes integralmente y la nueva misión de satisfacer las necesidades de su entorno. De este modo, se presenta como una innovación educativa poderosa tanto para mejorar el aprendizaje de los estudiantes como para cumplir con las responsabilidades sociales de la universidad (Ramaley, 2000).

En esta encrucijada, se entiende que la innovación educativa también debe responder al compromiso que las universidades contraen con su entorno social. Para entender mejor la situación en la que estas dos realidades (innovación y responsabilidad social) conviven en un nuevo modelo de educación superior, Lucas y Martínez-Odría

(2012) proponen características definitorias de una universidad en la que se realice tal tipo de apuesta:

- Integrar la responsabilidad social en las estructuras de la institución, en colaboración con diversos agentes y entidades e involucrando a toda la comunidad universitaria.
- Proponer la utilización de metodologías, herramientas e instrumentos innovadores.
- Difundir entre la comunidad universitaria y fuera de la misma el proceso de diseño, implementación y evaluación de los proyectos desarrollados.
- Fortalecer el trabajo colaborativo y las sinergias con otras instituciones.
- Promover en el alumnado la adquisición de conocimiento relevante y útil en torno a las realidades sociales tanto de su entorno más próximo como más global.
- Desarrollar la autonomía de los estudiantes, sustentada en procesos de reflexión crítica y encaminada a la toma de decisiones responsables en interacción con la sociedad.
- Definir y trabajar en la adquisición de aquellas competencias que permiten la plena realización personal, el ejercicio de una ciudadanía activa, la cohesión social y la inserción social y laboral en una sociedad del conocimiento.
- Fomentar la transmisión de aquellos valores sociales vinculados a la definición de un profesional ético.
- Plantear modelos y espacios de actuación universitaria en entornos locales y globales.

Lo que ponen de relieve esas características de una universidad innovadora y socialmente responsable es la adaptabilidad del aprendizaje-servicio en este nuevo modelo. En este sentido, Santos Rego (2013a) insiste en que la introducción del compromiso cívico (*civic engagement*) en la universidad norteamericana, cuna de esta tendencia, no fue más que la respuesta al declive que venía experimentando la participación ciudadana en una época determinada, tratando de fortalecer las relaciones con el mundo real de cara a dotar de valor social a los estudios y, por tanto, mejorar la calidad del conocimiento. En una línea similar con la clasificación anterior, el autor expone una serie de características del ejercicio programático del compromiso cívico en la universidad (Santos Rego, 2013a):

- Aprendizaje mutuo o recíproco.
- Valorar y estimar la diferencia a la vez que se establecen puentes de comunicación.
- Aprender civilmente sin temer la controversia.
- Adoptar posiciones activas en la vida política.
- Participar en actividades de servicio a la comunidad y en la resolución de los problemas que afectan a la sociedad.
- Asumir roles de pertenencia y liderazgo en las organizaciones.
- Desarrollar valores, empatía y un sentido de responsabilidad social.
- Promover la justicia social, tanto en el nivel local como global.

Así, el capítulo abordará las posibilidades del aprendizaje-servicio en esta universidad, innovadora y comprometida con la sociedad. Comenzaremos para ello analizando la adaptabilidad de esta estrategia educativa al nuevo modelo de institución, y lo haremos atendiendo precisamente al compromiso social y la innovación pedagógica como los dos pilares en los que justificar su introducción en las aulas universitarias, sin olvidar los documentos en los que encuentra sustento.

En segundo lugar, y una vez evidenciada la pertinencia de introducir el ApS en la universidad, analizaremos el compromiso institucional que se requiere para dar soporte y garantizar la permanencia a largo plazo de las experiencias que ya se están implementando en numerosas universidades. Así, presentaremos diferentes estrategias y modelos programáticos para proceder a la institucionalización y asentamiento del ApS, ofreciendo por último el ejemplo del proceso seguido en la Universidad de Santiago de Compostela, en la que se ubica el estudio empírico de nuestra tesis doctoral.

En un tercer momento, procederemos a estudiar la práctica del aprendizaje-servicio, es decir, el modo en que se diseña e implementa en las aulas universitarias. Su aparición responde, en la mayoría de las ocasiones, a la iniciativa de profesores comprometidos con la utilización de esta estrategia en sus asignaturas, por lo que el respaldo a la práctica diaria es, tal vez, el primer paso para garantizar el éxito del ApS en la universidad. Por ello, nos centraremos también en estudiar los criterios de calidad de un proyecto, y el proceso de reflexión que ha de guiar toda experiencia si queremos estrechar vínculos entre el servicio y el aprendizaje. Asimismo, prestaremos atención a los procesos e instrumentos de evaluación utilizados, centrándonos especialmente en

aquellos dirigidos a analizar y conocer los aprendizajes que se derivan de este tipo de experiencias.

Por último, repararemos en la pertinencia y el potencial que el aprendizaje-servicio presenta en las titulaciones de ciencias de la educación, ya que será ahí donde centraremos la dimensión empírica del estudio.

3.2. APRENDIZAJE-SERVICIO Y NUEVO MODELO DE UNIVERSIDAD

Las características del nuevo modelo universitario que antes mencionamos dan buena fe del potencial del aprendizaje-servicio en esta línea, encontrando así su sentido como vector de innovación que, en consonancia con otras estrategias, conlleva una mejor conexión entre la dimensión académica y social en la educación superior. Por ello, tal vez sea la asimilación de una cultura de compromiso cívico en la universidad la que justifique más directamente la introducción de nuevos enfoques pedagógicos como el que nos ocupa.

Si de lo que se trata es de formar a personas preparadas para un ejercicio activo y responsable de la ciudadanía, es preciso acometer un cambio en el modelo formativo, promoviendo “en su práctica –docencia, aprendizaje e investigación– y en sus espacios de convivencia de trabajo, situaciones que supongan implicación con la comunidad y que posibiliten la mejora de las condiciones de vida en el territorio” (Martínez, 2008, p. 7). En este sentido, el ApS permite a la universidad desarrollar el aprendizaje cognitivo y social del alumnado en “espacios cívicos” en los que, por medio del trabajo colaborativo, se contribuye además a resolver problemas y necesidades instalados en la sociedad civil (Santos Rego, 2013a). Se trata, entonces, de llevar la RSU más allá de los canales tradicionales, tomando en consideración los planes de estudio y los procesos de enseñanza-aprendizaje como un medio acertado para hacerlo, pues no olvidemos, como explicábamos en el capítulo primero, que la docencia es una de las dimensiones en las que la universidad ha de enfocar su misión social.

Para Bringle y Hatcher (2007), adoptar una cultura de compromiso cívico que incluye y se construye sobre el aprendizaje-servicio se convierte en un mecanismo para reconfigurar los propósitos de la educación superior, además de sentar las bases de un cambio a nivel institucional. Los analistas citados afirman que el compromiso cívico contribuye a un cambio y una expansión en el modo de entender los roles del profesorado y su reconocimiento y recompensas, la rendición de cuentas de todas las

partes interesadas, y los criterios para evaluar las actividades vinculadas a la finalidad social de la universidad. Por otro lado, reconocen que el aprendizaje-servicio tiene implicaciones en una mejora educativa; modela el trabajo académico de enseñanza e investigación aplicada; contribuye al desarrollo académico, cívico y personal de los estudiantes y del profesorado; e intensifica la diversidad y la comprensión transcultural.

La introducción del aprendizaje-servicio se corresponde con una reorganización pedagógica para dar respuesta a la misión social de la universidad, a la que tanta atención se presta en los últimos años desde el Espacio Europeo de Educación Superior. Pero su vínculo con el EEES es aún más estrecho, y su contribución no se reduce a materializar la dimensión social que desde todas las declaraciones ministeriales europeas se insta a fortalecer, pues siguiendo la línea de lo expuesto en el capítulo primero, permite también responder al modelo formativo centrado en el estudiante que se propugna (Gargallo et al., 2011).

En este sentido, si lo que se promueve es la autonomía del estudiante en la construcción de su aprendizaje, midiendo su trabajo en torno al sistema de créditos ECTS, el aprendizaje-servicio sitúa al alumnado como un agente activo mediante su participación en cuestiones de alcance social para que adquiera así las competencias que le son requeridas. Martínez Domínguez et al. (2013) también entienden el aprendizaje-servicio como la respuesta que la universidad da, por medio de propuestas docentes innovadoras, a la demanda de formar por competencias, en el sentido en que ya no basta el mero aprendizaje académico, sino que este ha de verse acompañado por un crecimiento cívico-social y personal.

En definitiva, si en el capítulo uno definíamos a la educación superior por su ubicación en una sociedad del conocimiento y por la respuesta articulada con el EEES, materializada especialmente en términos de innovación docente y responsabilidad social universitaria, el ApS encuentra en este ecosistema un acomodo sin precedentes. Precisamente, Butin (2006) lo propone como un medio para transformar la pedagogía universitaria; introducir políticas democráticas y de justicia social en la educación superior; y redirigir a las instituciones universitarias hacia el trabajo por el bien público y no tanto por el elitismo académico.

En nuestro país, ha sido la propia Conferencia de Rectores de Universidades Españolas la que se percató de la adaptabilidad del aprendizaje-servicio a semejante contexto universitario. En el documento en que promueven la institucionalización del

ApS en la universidad española presentan dos aspectos en cuya interrelación encuentran el argumento para sustentar su pertinencia en la educación superior: la responsabilidad social universitaria y el enfoque por competencias (CADEP-CRUE, 2015). En primer lugar, atendiendo al mandato ético de la universidad de cara a contribuir a un desarrollo humano y ambiental integral y sostenible, refieren una serie de declaraciones y compromisos al respecto:

- La Declaración de la *Talloires Network* (2005). Como ya presentamos anteriormente, su objetivo es el de promover programas de compromiso cívico y responsabilidad social en las instituciones de educación superior de todo el mundo.
- La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (2009). Promueve una formación ciudadana en la universidad, así como la educación en valores sostenibles y responsables en aras a participar en la construcción de sociedades del conocimiento integradoras y diversas.
- Declaración de Bucarest (2012). Llama a promover un aprendizaje centrado en el estudiante, por medio de metodologías innovadoras que desarrollen el pensamiento crítico, el desarrollo sostenible y la dimensión social de la universidad.
- Río+20 Conferencia de Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible (2012). En un documento bajo el título “El futuro que queremos”, se insta a las instituciones de educación superior a desarrollar iniciativas y prácticas de sostenibilidad.

En un segundo momento, el documento presenta el enfoque por competencias derivado del EEES como otro pilar para justificar la conveniencia del ApS en la educación superior (CADEP-CRUE, 2015). Lo hace atendiendo especialmente a las competencias genéricas o transversales que se relacionan con la sostenibilidad y la responsabilidad social, apoyándose para ello en un documento del Ministerio de Educación (2011a) y en dos Reales Decretos. El primero de ellos, “La responsabilidad social de la universidad y el desarrollo sostenible”, llama a incorporar la responsabilidad social como una competencia transversal dentro de los estudios universitarios:

[...] sería importante asegurar la incorporación de los conceptos de responsabilidad social y de desarrollo sostenible y sus principales contenidos en las competencias transversales de las titulaciones oficiales. [...] La responsabilidad social, con especial referencia a la de la

Universidad y el DS [desarrollo sostenible] tienen, además, que incorporarse de manera expresa, en los objetivos y en la oferta de la formación continua, así como en la finalidad de la formación integral (Ministerio de Educación, 2011a, p. 20).

El segundo documento en que se fijan es el Real Decreto 1791/2010 de 30 de diciembre por el cual se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario (BOE, núm. 318, 31/12/2010), que en el artículo 64.3 dentro del Capítulo XIV “De las actividades de participación social y cooperación al desarrollo de los estudiantes” afirma que:

Las universidades deberán favorecer la posibilidad de realizar el practicum (obligatorio en algunas titulaciones y voluntario en otras) en proyectos de cooperación al desarrollo y participación social en los que puedan poner en juego las capacidades adquiridas durante sus estudios lo que implica el derecho al reconocimiento de la formación adquirida en estos campos. De igual forma favorecerán prácticas de responsabilidad social y ciudadana que combinen aprendizajes académicos en las diferentes titulaciones con prestación de servicio en la comunidad orientado a la mejora de la calidad de vida y la inclusión social.

Este documento dilucida la posibilidad de que los alumnos realicen actividades de servicio a la comunidad que se vinculen a su aprendizaje académico. Esto, añadido a la demanda en su artículo 63.2 de estudiantes autónomos, responsables, solidarios y participativos, lo convierte en un claro cimiento legislativo para legitimar el aprendizaje-servicio en la universidad española (Sotelino, Santos Rego, y Lorenzo, 2016).

El tercero y último de los documentos a los que refiere la CADEP-CRUE (2015) es el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, modificado por el Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero (BOE, núm. 55, 05/03/2014). Tanto para el nivel de grado como de máster demanda en los estudiantes la capacidad de “reflexión sobre asuntos de índole social, científica o ética en el ámbito de su campo de estudio”. Este tipo de competencias esperadas muestran una visión de la universidad como un espacio de aprendizaje ético, para lo que necesitará disponer de metodologías como el aprendizaje-servicio.

No obstante, pese a que valoramos la iniciativa de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas para introducir el ApS en la universidad, confiamos que este segundo pilar en el que lo sustentan, el desarrollo de competencias de responsabilidad social y para la sostenibilidad, es ciertamente limitado. Lo que queremos decir es que, como trataremos de mostrar en el capítulo cuatro, y en la línea de numerosos estudios

sobre el tema, el aprendizaje-servicio también se muestra como un enfoque educativo valioso para optimizar los procesos cognitivos y de aprendizaje académico, así como otras competencias de tipo personal y profesional, y no solo aquellas vinculadas a la responsabilidad social y la sostenibilidad.

Puesto que ya nos hemos referido a los pilares en los que basamos la introducción del ApS en la actual educación superior, nos centraremos en los aspectos que inciden en su expansión y, por tanto, en su sostenibilidad a largo plazo. En cierto modo, los factores que legitiman su presencia son prácticamente los mismos que posteriormente atraerán la atención del profesorado y equipos de gobierno. Especialmente, como apunta Howard (1998), sobresalen aquellos relacionados con los efectos en el ejercicio de una ciudadanía activa y la involucración de la universidad en actividades de responsabilidad social, así como la percepción de esta metodología como una solución a las deficiencias del tradicional modelo de transmisión de información. En una línea similar, Rodríguez Gallego (2014) también valora el cambio de un modelo de extensión universitaria a otro de responsabilidad social como el detonante de que el aprendizaje-servicio se esté consolidando en la universidad. Aunque no todas las iniciativas de RSU son ApS, ni mucho menos, la metodología contribuye sustancialmente a consolidar esta nueva política universitaria en una de sus líneas de actuación principales, la docencia, e involucrando a su colectivo más numeroso, los estudiantes. Este no es solamente uno de los motivos principales que legitiman la introducción del ApS en la universidad como decíamos anteriormente, sino que también es la razón de su contagio y crecimiento exponencial en un buen número de instituciones de educación superior.

Como consecuencia de este primer motivo en la expansión del aprendizaje-servicio, nos encontramos con un segundo factor de desarrollo y crecimiento: el auge de un academicismo comprometido. Boyer (1996) afirma que la academia debe convertirse en un socio clave en el desarrollo cívico e intelectual de las sociedades, tratando de dar respuesta a los problemas sociales, cívicos, económicos y morales, y reafirmando así su compromiso con lo que denominó *scholarship of engagement*. Es más, como señala Butin (2006), la universidad ya ha comenzado a abrazar un *scholarship of engagement* que ha dado lugar al incremento y asentamiento de prácticas de aprendizaje experiencial, aprendizaje-servicio, investigación en la comunidad, o relaciones con el entorno. Para el autor esto supone una ruptura del aislamiento académico con la realidad diaria e impulsa iniciativas de investigación crítica y práctica reflexiva ubicadas en

cuestiones sociales complejas y controvertidas. Para concretar cuáles son las actividades intrínsecas a la función docente en la universidad en las que se puede manifestar dicho academicismo de compromiso social, Wade y Demb (2009) se fijan en tres dimensiones principales:

- Investigación (basada en la comunidad). Se trata de una forma de trabajo académico colaborativo por medio del cual se abordan necesidades y problemáticas sociales mientras se cumple con la labor investigadora del profesorado universitario.
- Docencia. El ApS es la iniciativa pedagógica que más se adapta a la hora de establecer vínculos entre la docencia y el aprendizaje con la misión de servicio de la educación superior.
- Servicio. El servicio profesional, junto a la docencia y la investigación, se conforma como el tercer aspecto de la actividad académica en la universidad. El servicio profesional puede contar con un componente de compromiso social cuando contribuye al bienestar público por medio de la aplicación de la experticia del profesorado universitario para responder a problemas del mundo real. El servicio profesional puede tener lugar por medio de la transferencia de tecnología; el diseño, implementación y evaluación de programas; y la consultoría, entre otras.

Pero el ApS también puede interpretarse como un medio ciertamente oportuno para proceder, permítasenos la expresión, a un lavado de imagen de la universidad. En esta línea, Kezar y Rhoads (2001) proponen que el crecimiento y expansión del aprendizaje-servicio puede ser entendido como una respuesta de la educación superior a tres críticas generales que se le venían haciendo en los últimos años:

- Carencias en la relevancia del currículo. Hace referencia a la separación entre lo que se enseña y aprende en la universidad y el mundo real. Se trata de salvar el aislamiento de la universidad con el objetivo de optimizar y mejorar la visión y los conocimientos de los estudiantes, por medio de proyectos que unan los aprendizajes con su vida diaria.
- Carencias en el compromiso del profesorado con la enseñanza. Esta crítica alude a la tendencia a privilegiar la investigación sobre la docencia en la universidad. Al respecto, el aprendizaje-servicio se configura como una pedagogía innovadora con la suficiente fuerza como para fortalecer la calidad

en la docencia. Además, permite hacerlo sin descuidar la investigación, pues como enfoque novedoso exige la comunicación y difusión de los descubrimientos derivados del proceso y de los resultados obtenidos.

- Falta de respuesta institucional y del profesorado al bien público general. Se refiere a la falta de atención que las universidades en general, y el profesorado en particular, prestan a los asuntos públicos. Unir la docencia de los profesores y el aprendizaje de los estudiantes con cuestiones de interés social le permite a la institución fortalecer vínculos con las comunidades y sus problemáticas.

Los cambios que están teniendo lugar en los últimos años favorecen la aceptación y propagación del aprendizaje-servicio, pero su consolidación no sería factible sin un apoyo institucional tangible. En este sentido, Hatcher y Erasmus (2008) destacan también el cambio experimentado en la educación superior como factor de instauración del ApS, sobre todo en lo que se refiere al incremento de movimientos pedagógicos comprometidos, así como al resurgir de los roles y responsabilidades públicas de la universidad en los Estados Unidos. Pero las autoras apuntan, además, a dos acontecimientos, antes enumerados, que en el país americano contribuyeron directamente al crecimiento de esta metodología: el trabajo desarrollado por *Campus Compact*, y la financiación de programas y proyectos de ApS por medio de la *Corporation for National and Community Service* y su programa *Learn and Serve America*. Tal es la situación en las universidades estadounidenses, que Bringle y Hatcher (2007) se atreven a situar el aprendizaje-servicio, junto con las TIC, como uno de los elementos que más hondamente ha calado en el sistema universitario en los últimos años y que mayor potencial de avance y cambio institucional ha demostrado.

Buena prueba del peso que tiene este tipo de apoyos en la salud de que goza el aprendizaje-servicio en los países donde se instalan son los balances de datos que desde allí nos llegan. Así, en su evaluación anual, *Campus Compact* detectó que en el año 2014 el 91% de las universidades asociadas afirmaban contar con proyectos de ApS, lo que implicaba una media de 69 experiencias y 43 profesores haciendo uso de esta metodología por campus, y un 64% de las universidades requiriendo la participación en ApS como requisito previo para graduarse (Campus Compact, 2014). Estos números muestran la relevancia que el apoyo institucional tiene para su consolidación como una metodología plenamente aceptada e inserta en las universidades.

Sin embargo, el último de los indicadores, relacionado con el requerimiento de participar en ApS como requisito para graduarse, no está exento de polémica. Así, Markus, Howard, y King (1993), presentaban hace ya más de un cuarto de siglo determinados argumentos, ciertamente persuasivos, que las personas contrarias a este tipo de iniciativas podrían esgrimir: el incremento de costes y trámites administrativos para profesores y personal académico, la contradicción que supone un servicio a la comunidad fruto de un voluntarismo impuesto, y la posibilidad de que la introducción obligatoria del ApS en la universidad desvíe a la institución de su tradicional misión académica. En el siguiente epígrafe profundizaremos en la importancia que tiene el apoyo institucional, y por tanto económico, en la instalación del aprendizaje-servicio en la educación superior.

Ahora bien, si estas son las razones de peso para introducir y sostener el aprendizaje-servicio, Howard (1998) propone que, una vez emergen estas motivaciones, comienzan a aparecer las preguntas sobre su implementación efectiva en la universidad. Por ello, dedicaremos espacios en el presente capítulo y en el siguiente a analizar, por un lado, cómo se diseñan, ejecutan y evalúan proyectos de aprendizaje-servicio en la educación superior y, en segundo lugar, cuáles son los principales efectos de esta metodología. Entendemos que garantizar la calidad en el desarrollo de los programas y, por tanto, la calidad en los resultados derivados, es el principal sustento para el mantenimiento y persistencia del aprendizaje-servicio en la educación superior más allá de un corto plazo.

Lo que venimos argumentando nos muestra que el aprendizaje-servicio responde a los cambios experimentados en el exterior de las universidades, así como a la reformulación de la propia institución a nivel interno. Esta es también la idea defendida por Bender (2007), cuando afirma que la introducción del ApS exige un cambio en tres instancias: la externa a la universidad, la propia institución y los individuos. Entendemos que esta sucesión no tiene un orden preestablecido y puede tener lugar en los dos sentidos, pues en el caso español se reconoce la iniciativa de profesores aislados como el primer paso del proceso. Analicemos cada una de las dimensiones con la vista puesta en nuestro contexto:

- Cambio externo. En España vendría determinado, principalmente, por las políticas educativas que emergen del EEES, especialmente en lo relacionado con el fomento de un aprendizaje centrado en el alumnado, y el fortalecimiento

de la dimensión social de la educación superior, reclamada esta última al amparo de numerosos documentos internacionales, anteriormente presentados.

- Cambio interno e institucional. Uno de los potenciales del ApS como venimos comentando es su capacidad para transformar y aportar aires nuevos a la academia. En el caso español, el cambio institucional está comandado por la declaración de la CADEP-CRUE (2015), amparada en el Real Decreto 1791/2010 de 30 de diciembre por el cual se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario (BOE, núm. 318, 31/12/2010). Cabe destacar que son numerosas las universidades en España que se encuentran inmersas en procesos de institucionalización consistentes.
- Cambio personal en los académicos. Se entiende que el cambio comienza, la mayoría de las veces, con una transformación en la percepción de las personas. El rol del profesorado en este sentido tiene el potencial de terminar por transformar las dinámicas teóricas y prácticas del conjunto de la institución, y en dicho cambio juega un papel fundamental la formación que se les ofrece. En España, incluso en el momento actual, el papel de los docentes a título individual ha sido crucial, ganando paulatinamente el soporte de las diferentes universidades. Prueba de ello es la Red Universitaria de Aprendizaje-Servicio – ApS(U), que hasta el momento se configura, principalmente, como un punto de encuentro de académicos interesados en la práctica e investigación del ApS, y no tanto como una asociación de instituciones.

Así pues, la transición a un modelo universitario en el que el aprendizaje-servicio resulte pertinente exige compromiso y, especialmente, tiempo. Precisamente eso, el tiempo, es lo que nos diferencia de países como los Estados Unidos, pues no debemos olvidar que allí el aprendizaje-servicio ha sido objeto de atención desde hace ya medio siglo. El bagaje de otras zonas del mundo nos permite hoy en día reconocer los impactos que esta estrategia tiene en la educación superior en su conjunto. En este sentido, las universidades deben sentirse concernidas por el fenómeno y atraídas por resultados como: la promoción de ciudadanía y la renovación de capital social, el desarrollo del liderazgo, empleabilidad de los graduados, optimización de los aprendizajes, solución de problemas sociales complejos, aproximación efectiva al desarrollo económico y comunitario, y cumplimiento de la misión de servicio a la sociedad (Ramaley, 2000).

En una línea similar, Escofet et al. (2016) proclaman que la presencia de proyectos de aprendizaje-servicio en las universidades fomenta la transformación de la entidad en:

- Un espacio de participación, de fomento de ciudadanía democrática, cohesión y justicia social. Se fortalecen líneas de actuación colaborativa por medio de las que “aprender y actuar juntos”.
- Un espacio que comparte esfuerzos con otros entes sociales, y que lo hace integrando los objetivos académicos de su currículo con las necesidades de la comunidad. De este modo contribuye al avance de la sociedad a la vez que crea capital social.
- Impulsora de la responsabilidad que tienen todos los agentes educativos, formales y no formales, para con los estudiantes, afrontando la complejidad del fenómeno educativo actual. Los conocimientos ya no residen exclusivamente en la universidad.

Pero, tal vez, el aspecto más destacado del ApS en la universidad es su potencial de unir las tres misiones que, tradicionalmente, parecen tan separadas: docencia, investigación y servicio a la sociedad (Speck, 2001). Esta realidad invita a entenderlo como un elemento transversal, que cruza estas tres misiones, y no como una actividad añadida o ubicada exclusivamente en una de ellas (Bender, 2007). Es en la figura del profesorado donde más nítidamente se puede ver reflejada esta transversalidad del ApS en toda la función y misión universitaria. Así, en palabras de Kezar y Rhoads (2001), el ApS es una tarea de docencia, pues exige al profesorado planificar y diseñar una asignatura en función de un tipo de metodología claramente diferenciado. Además, el componente de servicio refleja la unión con la dimensión social de la educación superior, ejecutada por medio de la implicación en la comunidad del alumnado, pero también del profesorado. Por último, la necesidad de un mayor conocimiento sobre el impacto en el aprendizaje y sobre los aspectos que garantizan un adecuado funcionamiento, exige al profesorado llevar a cabo iniciativas de investigación evaluativa que analicen los resultados que se derivan de sus proyectos, sin necesidad de ser profesionales de la educación o de la psicología para ello.

Por tanto, como una realidad que cruza las tres misiones de la universidad, necesita el compromiso de toda la institución para ser considerado como un elemento central en la actividad universitaria. Es decir, pese a que su aparición parte de la iniciativa individual de diferentes profesores, la universidad debe ofrecer reconocimiento y apoyo

institucional al valor de estas experiencias (Opazo, Aramburuzabala, y Cerrillo, 2016). Esta idea es defendida también por Kezar y Rhoads (2001), cuando proponen que el éxito en su implementación debe contar con el compromiso del equipo de gobierno, el profesorado y el resto del personal, a lo que añadiríamos, evidentemente, el del alumnado. Estos autores afirman que la falta de compromiso de alguno de los colectivos implicados afectará directamente a la viabilidad del ApS en la universidad, siendo la implicación de la comunidad otro de los factores que incidirá directamente en la calidad de las experiencias. Así pues, acto seguido nos centraremos en abordar el apoyo institucional al aprendizaje-servicio, entendido como la única vía para fortalecer la calidad de las experiencias que se desarrollan en las universidades.

3.3. LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Nuestro discurso se resume en la máxima de que, para garantizar el futuro del aprendizaje-servicio en la universidad, se necesita un compromiso institucional que dé soporte a las iniciativas que se están desarrollando. Butin (2006) sospecha que, una vez existe una masa crítica, resulta pertinente involucrar a la institución en el porvenir del ApS para poder así enfrentar determinadas situaciones contraproducentes y que son comunes en muchos campus: su ubicación como una práctica paralela al currículo oficial, la financiación escasa a través de iniciativas y ayudas a corto plazo, y la percepción por parte de un sector considerable del profesorado como una pedagogía no teórica y que consume demasiado tiempo. Según el autor, esto puede tener efectos negativos en determinados comités y tribunales evaluadores para tomar en serio el aprendizaje-servicio. Sin duda, tal consideración puede deteriorar su imagen en la universidad, por lo que urgen iniciativas institucionales que respalden su consolidación en la educación superior.

Anteriormente hablábamos de que uno de los motivos principales por los que el ApS ha irrumpido con fuerza en la actual universidad es el fortalecimiento de la tercera misión de servicio a la sociedad. Pero no basta con entender que el aprendizaje-servicio se ajusta a este nuevo contexto para implementarlo sin una mayor preparación institucional. En este sentido, Bringle y Hatcher (2000a) afirman que si la universidad abraza una misión de compromiso social, los consecuentes cambios institucionales han de ser emprendidos. Así, afirman que se debe alcanzar la congruencia entre la misión y la práctica, examinar el modo en que el compromiso con la comunidad se puede reflejar

en el plan de estudios, invertir en una infraestructura que de soporte a estas iniciativas, desarrollar modelos de evaluación para reconocer el éxito de las actividades de compromiso comunitario, y reajustar los roles y recompensas del profesorado para darle soporte y apoyo al trabajo que realizan en la comunidad.

La importancia de los procesos de institucionalización se refleja en la misma bibliografía temática, impulsada principalmente por el rápido crecimiento que esta metodología experimentó en los Estados Unidos en los años noventa. Sin embargo, el papel de la estructura institucional en la introducción y mantenimiento del ApS en la universidad no fue uno de los primeros aspectos en los que la literatura específica centró sus esfuerzos. Así lo reconocían Serow et al. (1996) al afirmar que mientras numerosos estudios se orientaban a analizar los resultados derivados del ApS en los estudiantes, eran pocos los que lo examinaban desde un punto de vista institucional. Apuntaban los autores hacia un desconocimiento sobre cuál era el motivo por el que determinadas universidades promovían activamente el ApS, mientras otras optaban por una política de no intervención, dejando que las actividades de servicio se organizaran y desarrollaran por iniciativa de los estudiantes. Por tanto, creemos que resulta oportuno abordar el soporte institucional que las universidades disponen alrededor del aprendizaje-servicio, pues ayudará a reconocer procedimientos e iniciativas que fortalecen la calidad de las experiencias.

Como punto de partida, Jacoby (1996a) identifica dos niveles de compromiso institucional en función de si el ApS se sitúa como elemento central o periférico en la universidad. En primer lugar, cuando es un aspecto central para la institución, se configura como un elemento destacado de su misión, la financiación institucional está garantizada, existen políticas explícitas para apoyar las actividades de servicio, el alumnado y el profesorado involucrado es reconocido y recompensado, y existe un fuerte compromiso con el ApS compartido por todas las partes implicadas. Contrariamente, cuando el compromiso institucional es escaso, los profesores que tratan de promoverlo se sitúan en la periferia de las políticas y prácticas de sus universidades, la financiación es escasa y constantemente revisada, y las personas que se implican en estas actividades se sienten aisladas y apartadas de la actual corriente de sus instituciones.

Uno de los beneficios más claros de un proceso de institucionalización consolidado es el apoyo que siente el profesorado responsable de proyectos de este tipo, pues de su

motivación depende el éxito de iniciativas educativas innovadoras como esta (Erasmus, 2007; Furco y Moely, 2012). Es más, incluso podría decirse que el fin último de un proceso de institucionalización no es más que crear estructuras que animen e inciten al profesorado a hacer uso de esta metodología y contribuyan a facilitar el trabajo que esto supone. De este modo, el apoyo que la institución dé al profesorado en lo relativo a establecer relaciones con entidades comunitarias, supervisar al alumnado, gestionar trámites administrativos, etc., supondrá una reducción en el tiempo y el esfuerzo realizado y permitirá optimizar los resultados previstos en los estudiantes y la comunidad (Morton, 1996). Un profesorado comprometido socialmente es el primer paso para la introducción de iniciativas de aprendizaje-servicio, pero el apoyo y el reconocimiento institucional es el puntal que garantiza dicho academicismo de compromiso cívico (Saltmarsh, Giles, Ward, y Bublione, 2009).

Los docentes merecen el apoyo de su institución en cualquier momento y situación, pero iniciativas como el ApS, por su dificultad programática y de ejecución, exigen de la universidad un mayor soporte que el requerido por aquellas metodologías de corte tradicional y principalmente expositivo. En este sentido, supone salir de la universidad y situar, a menudo, el proceso de enseñanza-aprendizaje fuera de los muros del campus, lo que obliga a crear un tejido asociativo con entidades comunitarias, tarea que no debe ser delegada en exclusiva al profesor responsable del proyecto ni, en todo caso, a su alumnado. La magnitud de un proyecto de aprendizaje-servicio demanda la implicación y compromiso de toda la institución para garantizar el éxito pedagógico. Sirva como ejemplo el cuestionario anual distribuido a las universidades de *Campus Compact* en 2014, en el que se destacaba la presencia de las siguientes iniciativas institucionales de cara a potenciar el compromiso del profesorado con este tipo de prácticas (Campus Compact, 2014):

- Ofrecer oportunidades de desarrollo profesional por medio de actividades de formación, workshops, becas y ayudas (77%).
- Proveer al profesorado de materiales que les sirva de soporte para dirigir la reflexión de los estudiantes y evaluar aprendizajes (76%).
- Poner a disposición de los docentes modelos y ejemplos de planes de estudios y programaciones docentes que incluyan ApS (72%).
- Animar al profesorado para asistir a conferencias sobre aprendizaje-servicio y presentar sus resultados, ofreciendo soporte económico para ello (68%).

- Valorar y tener en cuenta la coordinación de proyectos de ApS para evaluar al profesorado en la permanencia o promoción de las plazas docentes (65%).

No obstante, siguiendo las ideas de Bringle y Hatcher (1996, 2000a), es pertinente destacar que la institucionalización del aprendizaje-servicio no se desprende de iniciativas que se reflejen exclusivamente en el profesorado o en el nivel institucional en general. En palabras de los autores, se trata de una tarea multifacética que ha de verse reflejada en diferentes niveles, en torno a los cuales crearon un plan de acción (*Comprehensive Action Plan for Service Learning - CAPSL*):

- Institución. La institucionalización se ve reflejada en la declaración de la misión de la universidad; el liderazgo y las iniciativas del equipo de gobierno; las políticas institucionales; la publicidad y difusión de la propia experiencia; las partidas presupuestarias; el conocimiento y apoyo por parte del personal hacia el ApS; infraestructuras específicas; el rol del profesorado y las recompensas establecidas; y la integración del ApS en otros aspectos y actividades de la universidad.
- Profesorado. Se manifiesta en actividades de desarrollo profesional; las expectativas para el reconocimiento de sus actividades; el conocimiento del ApS por parte de los docentes; el desarrollo de las asignaturas y el plan de estudios; y el trabajo académico sobre esta metodología.
- Estudiantes. La institucionalización se materializa en la existencia de asignaturas que permitan participar en ApS; la posibilidad de obtener ayudas y becas; la cultura de servicio y participación; y el hecho de que el servicio suponga la obtención de créditos académicos.
- Comunidad. Las relaciones con el entorno comunitario también muestran el grado de institucionalización del ApS en una universidad, cuando los recursos de ambas partes son compartidos para construir una relación de partenariado recíproca y duradera que satisfaga tanto los intereses de la comunidad como los objetivos académicos.

En su plan de acción (CAPSL), se establecen diez tareas que deben ser abordadas por cada una de las cuatro partes implicadas en función de sus responsabilidades (Bringle y Hatcher, 1996, p. 224). Se comienza con una planificación inicial (1), que vendrá seguida por una serie de actividades dirigidas a incrementar la consciencia (2) de cada una de las cuatro partes sobre la naturaleza del ApS. Este proceso inicial se verá

beneficiado si se dispone de, al menos, un ejemplo concreto o prototipo (3) de proyecto de aprendizaje-servicio. A continuación, una oficina específica de ApS permitirá una expansión (4) del plan por medio del diseño de actividades para cada una de las cuatro partes y la obtención de recursos (5). Esta oficina se encargará de documentar y monitorizar (6) la implementación del plan de ApS, y evaluar (7) los resultados obtenidos. Dichos resultados deben obtener reconocimiento (8) en los medios de comunicación de la universidad y por medio de ayudas económicas, promoviendo además iniciativas de investigación (9) que los divulguen en revistas especializadas. Por último, las evidencias de este proceso de crecimiento y desarrollo se habrán de reflejar en el grado en que el ApS está institucionalizado (10) en la universidad.

Pero cuando se trata de institucionalizar un programa de aprendizaje-servicio en la universidad, uno de los puntos críticos es sentar una base sólida. Es decir, como nos indican Bucco y Busch (1996), muchas iniciativas institucionales comienzan con fuerza, pero, con el paso del tiempo, comienzan a debilitarse hasta desaparecer, debido a que no se cimentaron en serio. Por eso, en este punto propondremos cuáles son los pasos que un programa institucional de ApS ha de considerar desde el primer momento con la intención de garantizar su crecimiento y estabilidad a largo plazo (Bucco y Busch, 1996):

1. Evaluar el contexto de la institución y el de la comunidad

El primer factor que garantiza el éxito de un programa de ApS es su unión con la misión de la institución. Aun así, el modo en que el servicio es tratado en la misma varía en función de la naturaleza de cada organización. Por ello es pertinente analizar, en su inicio, la declaración de la misión de la universidad, y diseñar una proposición sobre ApS que permita vincular los objetivos del programa con dicha misión. Se trata de que el programa introduzca y desarrolle actividades que la institución considera como propias. Esta evaluación del contexto institucional exige tener presente, además, otras variables que puedan incidir en el éxito o fracaso del aprendizaje-servicio: compromiso del equipo rectoral, tradición y cultura del campus, actitud hacia la innovación, motivación del profesorado, etc. Los estudiantes son otro factor de análisis en la universidad, pues el perfil puede incidir en su motivación hacia el ApS (por ejemplo, examinando las diferencias entre universidades con mayoría de estudiantes locales y otras que reciben estudiantes foráneos, ya sea desde el propio país o desde otros países del mundo).

Una evaluación inicial debe analizar el modo en que el aprendizaje-servicio está siendo desarrollado ya en la universidad, definiendo el tipo de proyectos que están incorporados al plan de estudios de determinadas asignaturas. Tiene que buscarse, por tanto, el apoyo del profesorado que ya está haciendo uso del ApS e involucrar a más docentes, lo cual puede crear una corriente susceptible de otorgar mayor credibilidad al programa. Es importante tomar en consideración la diversidad, incluyendo no solamente a aquellas disciplinas más susceptibles de emplear el ApS, como pueden ser las ciencias sociales, sino también a docentes procedentes de áreas como las enseñanzas técnicas o las ciencias, pues la limitación del ApS a determinadas disciplinas es uno de los grandes hándicaps de esta práctica educativa (Butin, 2006). Otro de los factores clave a evaluar en este momento son las infraestructuras administrativas que pueden dar soporte al programa, especialmente en lo que tiene que ver con el acceso a recursos y servicios institucionales.

Además de la institución, si el ApS busca dar solución a genuinas necesidades sociales, resulta imprescindible reconocer la disponibilidad de potenciales socios comunitarios, y la postura de estos al respecto. Los socios comunitarios deben ser capaces de demandar actividades de servicio que permitan resolver sus necesidades y optimizar el aprendizaje de los estudiantes.

2. Desarrollar un marco programático

Una vez realizada una evaluación diagnóstica, es importante sacar provecho de los recursos que diferentes organizaciones y redes pueden ofrecer a la hora de implantar un programa institucional de ApS, asociándose en ellas, asistiendo a conferencias para intercambiar conocimientos, o conociendo la experiencia de otras universidades cercanas. Resulta también crucial crear una biblioteca específica y un banco de recursos que se mantengan actualizados. Los pasos a tener en cuenta para el diseño del programa son los siguientes:

- Establecer objetivos, focalización y expectativas. El primer paso, evidentemente, es identificar los objetivos pretendidos para los estudiantes, la comunidad y la propia universidad, pues la orientación que se pretenda en cada uno de los colectivos determinará la naturaleza del programa, delimitando además cuáles son los objetivos a corto plazo y aquellos a alcanzar en un período de tiempo más extenso. Debe establecer relaciones con todos los actores (profesores, estudiantes, entidades, destinatarios del servicio) para

determinar los objetivos de cada una de las partes implicadas, así como el papel que desarrollarán en las experiencias de ApS.

En este momento es necesario decidir el grado de centralización o descentralización. Es decir, optar por una opción de centralización supondrá que el programa se encargará de establecer los vínculos con la comunidad, así como de la coordinación y supervisión de los resultados de todas las experiencias de ApS. Esta opción es más recomendable en universidades pequeñas, y no tanto en aquellas donde departamentos u otras unidades ya tienen establecidos procedimientos al respecto.

Es preciso determinar también el tipo de orientación hacia la comunidad del programa. Se recomienda una relación recíproca con las entidades comunitarias, con el fin de optimizar la calidad del servicio y el aprendizaje.

- Seleccionar la denominación y ubicación del programa. La denominación es un aspecto a tomar en serio, y debe considerarse la cultura y política institucional y comunitaria para que aporte credibilidad, reconocimiento y accesibilidad. Se recomienda un nombre conciso que refleje las intenciones del programa. La ubicación física ha de ser accesible tanto al profesorado como al alumnado y la comunidad. Si bien es recomendable que se sitúe en un espacio con vida académica, su ubicación en un entorno más próximo a la comunidad que al campus supone una declaración del papel otorgado a esta última.
- Recursos humanos y económicos. En este punto, el primer factor a considerar es el perfil de la persona coordinadora del programa, quien ha de tener conocimientos sobre la vida académica y comunitaria, la gestión administrativa, la metodología del ApS, y los procesos de evaluación educativa. Complementar la plantilla del programa con un profesor universitario o especialista en ApS y un administrativo sería, aunque difícil de ejecutar, la opción óptima para demostrar el compromiso de la institución y poder desarrollar iniciativas de calidad. Ante la dificultad de contratar una plantilla amplia, se recomienda establecer un comité consultivo especializado en el tema que ayude a definir objetivos, conseguir financiación o identificar socios comunitarios.

Los recursos económicos también son imprescindibles para ubicar y desarrollar el programa. Además de los gastos iniciales de una sede, en general abordables por la institución, es preciso tener en cuenta los gastos de mantenimiento a largo plazo, por lo que un canal de financiación estable es prácticamente

imprescindible para la sostenibilidad de la iniciativa. En este sentido, se recomienda complementar la financiación institucional con otras fuentes de ayuda económica externas, tanto públicas como privadas.

3. Comenzar la implementación del programa

Una vez se han establecido los pasos previos y el marco del programa, es preciso diseñar los documentos y materiales que describen los objetivos y la filosofía del mismo, así como establecer las vías de comunicación y difusión de dichos documentos. Se trata de una estrategia de *marketing* que permite informar a todos los colectivos implicados, dentro y fuera del campus.

Es especialmente esencial difundirlo entre los estudiantes, para dar a conocer la posibilidad de participar en proyectos de ApS, destacando el componente curricular de esta metodología en comparación con las iniciativas de voluntariado. Un programa consistente ha de realizar un adecuado seguimiento de los estudiantes que participan en los proyectos, y los profesores responsables deben monitorizar el desarrollo del servicio y la satisfacción de los estudiantes y de la comunidad con el mismo. En este sentido, es oportuno tomar en consideración cuáles son las competencias específicas que el alumnado ha de poseer para participar en un proyecto de ApS en las mejores condiciones, con el fin de establecer iniciativas de formación que, además, lo familiaricen con los aspectos peculiares de esta práctica educativa. A mayores, el reconocimiento de las personas implicadas es otro de los factores que el programa tiene que tener en cuenta: celebraciones, premios para estudiantes, premios para el profesorado responsable de los proyectos de mayor calidad, partidas económicas para promover la evaluación e investigación en torno al ApS, etc.

4. Construir estrategias de evaluación desde el primer momento

La evaluación tiene que ser un elemento central del marco genérico del programa de ApS desde sus inicios. Los datos obtenidos permitirán mejorarlo y fortalecerlo y, por tanto, garantizar su supervivencia. Así, partiendo de los objetivos esperados en estudiantes, comunidad y universidad, deben marcarse una serie de indicadores del éxito del programa de ApS para proceder a su evaluación.

Es oportuno que los resultados derivados de los datos obtenidos se difundan en un informe anual que dé cuenta de los proyectos desarrollados, las fortalezas, los logros alcanzados, sin olvidar los aspectos más débiles. Dicho informe deberá ser distribuido

entre todas las partes implicadas, y sería pertinente que la información más relevante se incluyese en otro tipo de informes y documentos institucionales.

Lo que hemos querido poner de manifiesto en estos cuatro pasos es que la introducción de un programa institucional de aprendizaje-servicio no es una acción puntual que requiera un esfuerzo y apoyo inicial, sino establecer una base lo suficientemente sólida como para garantizar su éxito a largo plazo. Pese a todo, los expertos que lo propusieron afirman que este modelo representa una recomendación general, ya que cada universidad goza de unas características totalmente diferentes y un programa nunca podrá ser exactamente igual al de otra institución (Bucco y Busch, 1996).

Así las cosas, teniendo en cuenta la importancia de hacer análisis contextualizados y comparados rigurosos que permitan proceder hacia una institucionalización ajustada a las características de cada país e, incluso, de cada institución, queremos destacar la necesidad de prestar atención a las diferentes lógicas institucionales existentes en la universidad actual. Esta cuestión fue estudiada por Taylor y Kahlke (2017), quienes abordan los efectos que tienen en la institucionalización del ApS tres lógicas institucionales fácilmente reconocibles en la universidad actual: comunitaria, de mercado, y profesional. Precisamente, según los autores, la legitimidad de cualquier iniciativa dependerá, en cada una de las lógicas institucionales, de los siguientes aspectos: en una lógica comunitaria la legitimidad vendrá dada por la confianza y la reciprocidad; en una lógica enfocada al mercado lo que importa es el precio; mientras la legitimidad en una lógica profesional vendrá dada por las competencias adquiridas.

Lo que sí nos muestra el modelo de Bucco y Busch (1996) es que las estructuras e iniciativas que se promuevan desde la institución son un punto clave para que el aprendizaje-servicio se instale en la rutina académica a la altura de los niveles de calidad que la universidad exige. Pero, como vimos anteriormente, un proceso de institucionalización bien pensado se articula en torno a una serie de iniciativas de gran diversidad. Así lo confirman Morton y Troppe (1996), que en un estudio con 44 universidades asociadas en *Campus Compact* afirman que las que avanzan de un modo óptimo en la institucionalización del ApS son aquellas en las que:

- El plan estratégico de aprendizaje-servicio es congruente con la misión de la universidad, y se articula en torno a su filosofía. Si el plan no encaja con la

misión, o es considerado demasiado nuevo o diferente, no saldrá adelante en las mismas condiciones.

- Los equipos de gobierno, el profesorado y el personal reconocen la importancia de una planificación a largo plazo de los recursos económicos y humanos que den soporte a las iniciativas de aprendizaje-servicio.
- El profesorado participa activamente en el desarrollo e implementación del plan institucional. Cuando se percibe que viene impulsado desde equipos de gobierno o administraciones, aumentan las resistencias para aceptarlo.
- Los equipos rectorales y decanales apoyan la iniciativa, especialmente a la hora de asignar fondos y protegerlo. Del compromiso y de las decisiones de estos órganos depende el fracaso de este tipo de programas institucionales.
- Se apoya al profesorado por medio de ayudas e incentivos para el desarrollo de los proyectos o la liberación de carga docente, con el fin de motivarlos para introducir y mantener el ApS en los planes de estudio de sus asignaturas.
- Existe una comunicación continua y abierta con expertos, redes y asociaciones de fuera de la universidad, lo que aporta flexibilidad en las respuestas que se dan a los desafíos cambiantes de los campus, especialmente en torno al ApS.

El éxito de un auténtico proceso de institucionalización requiere un fuerte compromiso de todos los actores implicados. No obstante, es destacable el papel que la propia universidad juega al respecto, especialmente en lo relativo al apoyo ofrecido desde los diferentes niveles de gestión y gobernanza universitaria. En este sentido, Bringle y Hatcher (2000a), en un estudio con universidades norteamericanas, identificaron tres iniciativas universitarias que demostraron contribuir a una mayor institucionalización del ApS:

- Asesoramiento ofrecido por *Campus Compact*. El estudio refleja que las universidades que enviaron una delegación a un instituto de planificación de la red *Campus Compact*, donde un equipo de especialistas les ayuda a desarrollar un plan para implementar ApS, demuestran una mayor institucionalización.
- Oficina central para coordinar ApS. Se demostró la importancia que tiene desarrollar una infraestructura para dar soporte a las prácticas de aprendizaje-servicio. En este sentido, una oficina centralizada que ofrezca apoyo técnico y logístico, incentivos económicos, y reconocimiento para el profesorado, se convierte en un aspecto clave para contribuir al desarrollo profesional de quien

ya hace uso de esta metodología e involucrar a una segunda generación de docentes.

- Ubicación y financiación de la oficina central. A mayores, el trabajo de Bringle y Hatcher (2000a) demostró que el posicionamiento de la oficina de aprendizaje-servicio en la estructura de una unidad de gobierno centrada en cuestiones académicas y de docencia es ventajoso para la institucionalización. En España podríamos identificar esta localización dentro de la estructura de un vicerrectorado, por ejemplo, de organización académica o innovación educativa. Sin negar que un programa de ApS debe forjarse mediante el trabajo colaborativo de toda la universidad, el liderazgo ejercido por este tipo de unidades de gobierno será fundamental para mantener su integridad como una actividad académica y curricular.

La bibliografía al respecto muestra una clara coincidencia a la hora de proponer la existencia de una oficina específica como uno de los determinantes principales en la institucionalización del ApS. En esta misma línea, McIlrath y Puig (2013) defienden que el programa óptimo para desarrollar las actividades de ApS en la universidad es una oficina central, ideada y proyectada como entidad coordinadora. Las autoras destacan el caso de la *National University of Ireland, Galway*, que, como ya anunciamos, se sitúa como referente en el panorama universitario europeo. Allí se creó en el año 2001 el *Community Knowledge Initiative* en el que, entre otros, se coordinan y supervisan los proyectos de ApS que se desarrollan en la universidad.

En el caso de España, y también lo hemos comentado, ha sido la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas la que ha instado a las universidades del país a comenzar a trabajar en la institucionalización del ApS. Para ello, se propone un camino a seguir en dicho proceso, marcando una serie de pautas estrechamente relacionadas con los modelos que anteriormente presentamos (CADEP-CRUE, 2015). En primer lugar, la institucionalización del ApS exige una declaración institucional, aprobada en consejo de Gobierno, de apoyo a la realización de proyectos de ApS en el marco de las diferentes asignaturas, prácticas externas, y en Trabajos Fin de Grado y Fin de Máster. Este proceso, además, implicaría:

- Reconocimiento en el Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario (DOCENTIA) de aquel profesorado responsable de proyectos de ApS.

- Compromiso institucional con el desarrollo de programas de formación para el personal docente e investigador sobre ApS.
- Visibilizar y difundir los proyectos implementados y evaluados positivamente, haciendo uso para ello de las webs institucionales.
- Promover ayudas para la realización de proyectos de aprendizaje-servicio en el marco de las iniciativas de innovación docente.
- Gestionar la cobertura sanitaria y jurídica de responsabilidad civil que pueda ser pertinente en un proyecto que tiene lugar en la comunidad y fuera de los recintos universitarios, con el fin de garantizar la seguridad y salud de los estudiantes y profesores involucrados.
- Creación de estructuras estables desde las cuales ofrecer apoyo en el diseño, implementación y seguimiento de los proyectos. Como ya dijimos, el apoyo al profesorado es básico en este proceso.

Hasta ahora hemos presentado diferentes modelos de institucionalización del ApS o, mejor dicho, las iniciativas y actividades que permiten a las universidades avanzar en esta vía. Pasaremos ahora a abordar diferentes instrumentos de evaluación que permiten a la comunidad universitaria valorar el proceso de institucionalización que están siguiendo, y realizar así los ajustes pertinentes.

Comenzaremos presentando el trabajo de Holland (1997), quien ha planteado una rúbrica en la que propone cuatro niveles de desarrollo del compromiso hacia el servicio en general, en función de siete factores críticos en la institucionalización del aprendizaje-servicio (Tabla 6).

Esta rúbrica resulta interesante ya que, al centrarse en el servicio en general y no en el ApS en concreto, muestra que, cuando el compromiso con el servicio es mayor, el aprendizaje-servicio es un elemento central para identificar un alto nivel. Este es el proceso natural por el que transitan muchas universidades. Es decir, conforme se avanza en la institucionalización del servicio como misión de la universidad, el aprendizaje-servicio va entrando en escena y ganando más terreno.

Buen ejemplo de lo explicado en las anteriores líneas sobre la rúbrica de Holland (1997) es el caso de España, donde los centros creados para promover y gestionar las actividades de voluntariado de los estudiantes han sido, en muchos casos, artífices principales en la introducción y gestión de esta metodología.

Tabla 6. Niveles de compromiso hacia el servicio por factores organizacionales

	Nivel 1 Relevancia baja	Nivel 2 Relevancia media	Nivel 3 Relevancia alta	Nivel 4 Integración total
Misión	El servicio no se menciona o se hacen menciones sin definirlo.	El servicio se entiende como parte de lo que se hace como ciudadanos.	El servicio es un elemento de la agenda académica.	El servicio es una característica central y claramente definida.
Contratación, promoción y permanencia	Se valora el servicio solamente en cuestiones internas al campus o a la disciplina.	Se menciona el servicio a la comunidad como un criterio.	Pautas formales para recompensar ApS y servicio comunitario.	La investigación y docencia centrada en la comunidad son criterios clave en la contratación y evaluación.
Estructura organizacional	No existe una estructura que se centre en el servicio o el voluntariado.	Existe una unidad para fomentar el voluntariado.	Los centros e institutos se organizan para proveer servicios.	Existe una infraestructura para dar soporte a una amplia participación de estudiantes y profesores.
Involucración del alumnado y currículo	El servicio es parte de las actividades extracurriculares.	Se ofrece un apoyo organizado para el trabajo voluntario.	Se dan oportunidades para conseguir créditos de libre configuración o experiencias de prácticas.	Se ofrecen cursos de ApS integrados en el currículo, y la posibilidad de participar en iniciativas de investigación centrada en la comunidad.
Involucración del profesorado	El servicio se define por las obligaciones del campus, participación en comités, etc.	Se reconoce el trabajo <i>pro bono</i> , y el voluntariado a la comunidad.	El profesorado senior hace investigación en la comunidad, algunos emplean ApS.	La investigación y el aprendizaje activo en la comunidad es una prioridad. Se fomenta el trabajo interdisciplinar y colaborativo.
Involucración de la comunidad	Implicación individual o grupal limitada.	Se fomenta una representación de la comunidad en órganos de gobierno de departamentos y centros.	La comunidad influye en el campus por medio de partenariados activos o la participación en proyectos de ApS.	La comunidad se involucra en la definición, ejecución y evaluación de la investigación y la enseñanza en la comunidad.
Publicaciones de la universidad	No existe énfasis en el compromiso comunitario.	Se publican historias sobre el voluntariado de los estudiantes.	Se enfatiza en el impacto económico y el rol de la universidad en la comunidad.	La conexión con la comunidad como un elemento central. El servicio a la comunidad es importante en la financiación.

Fuente: Holland (1997)

Lo que queremos decir, en resumidas cuentas, es que el ApS no debe considerarse como una realidad que aparece y evoluciona de un modo aislado en la universidad. Más

bien, la propia evolución de la función social y de servicio va dando lugar a iniciativas de aprendizaje-servicio, al margen de su denominación inicial cuando se ponen en marcha.

En una línea muy similar, pero centrándose ya exclusivamente en el ApS y ampliando y concretando las dimensiones de Holland (1997), nos encontramos con el caso más reconocido. Se trata de la rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la educación superior de Furco (1999, 2006), diseñada en 1998 y posteriormente revisada en cuatro ocasiones gracias al *feedback* ofrecido por instituciones que la habían empleado.

La rúbrica está compuesta por cinco dimensiones generales, formadas cada una de ellas, a su vez, por una serie de componentes concretos (Tabla 7).

Tabla 7. Dimensiones y componentes para evaluar la institucionalización del ApS en la universidad

Dimensión	Componentes
1. Filosofía y misión del aprendizaje-servicio	<ul style="list-style-type: none"> - Definición de aprendizaje-servicio - Plan estratégico - Alineación con la misión institucional - Alineación con los esfuerzos de reforma educativa
2. Implicación y apoyo del profesorado al ApS	<ul style="list-style-type: none"> - Consciencia del profesorado - Implicación y apoyo del profesorado - Liderazgo del profesorado - Incentivos y recompensas al profesorado
3. Implicación y apoyo de los estudiantes al ApS	<ul style="list-style-type: none"> - Consciencia del alumnado - Oportunidades para estudiantes - Liderazgo del alumnado - Incentivos y recompensas al alumnado
4. Participación de la comunidad y partenariados	<ul style="list-style-type: none"> - Consciencia del socio comunitario - Entendimiento mutuo - Liderazgo y voz de la agencia comunitaria
5. Apoyo institucional al aprendizaje-servicio	<ul style="list-style-type: none"> - Entidad (oficina) coordinadora - Apoyo de los departamentos y centros - Entidades con decisión política - Recursos humanos - Financiación - Soporte administrativo - Evaluación y seguimiento

Fuente: Furco (1999, 2006)

Para cada uno de estos componentes se identifican tres niveles de desarrollo. El primero de los niveles corresponde a “creación de masa crítica” y se refiere al momento en que la institución comienza a conocer el ApS y se sientan las bases que darán soporte al proceso en toda la universidad. El segundo nivel es la “construcción de calidad” y se

refiere al momento en que los esfuerzos se centran en conseguir iniciativas de calidad sin atender tanto a la cantidad de actividades existentes. El máximo nivel de desarrollo se corresponde con la “institucionalización sustentable” y se refiere al momento en que la universidad tiene completamente institucionalizado el ApS. Cada uno de estos tres niveles de desarrollo refiere una situación diferenciada para cada uno de los componentes que conforman las cinco dimensiones.

Pero la trascendencia de esta rúbrica no se limita exclusivamente a la posibilidad de evaluar una situación puntual de institucionalización del ApS. A mayores, indica con claridad cuáles son los diferentes pasos que una universidad ha de ir dando, en torno a diferentes criterios y dimensiones, para avanzar en este proceso, si bien cada universidad ha de considerar su propio contexto y situación (Butin, 2006). Como bien indica Santos Rego (2013a, p. 581), la finalidad de esta propuesta “no era tanto llegar a conclusiones definitivas como averiguar patrones de diseño y acción que puedan justificar posteriores estudios experimentales”. Esta guía de autoevaluación se convierte, entonces, en un marco de referencia al que las universidades pueden acudir para tomar nota del modo en que se construye y articula un proceso de institucionalización de calidad. El propio Furco (2007) afirma que conocer los factores que incidirán en el rigor del proceso permitirá a las universidades diseñar planes que promuevan y legitimen académicamente los esfuerzos necesarios para convertir al ApS en un elemento común y extendido en la academia.

El caso es que este patrón establecido por el profesor de la *University of Minnesota* ha sido trasladado a numerosas universidades. Tal es el caso de la ya mentada *National University of Ireland, Galway*. Como bien nos indica McIlrath (2016), en esta universidad se hizo uso del esquema ofrecido por Furco para situar el ApS y el compromiso cívico en el centro de la misión de la institución. Tal vez merezca la pena destacar que, a mayores de las cinco dimensiones anteriormente enumeradas, en el caso de la NUIG se añade una sexta bajo el título de “Debate nacional”, haciendo mención al peso que el diálogo entre todas las universidades de Irlanda, especialmente al amparo de la red *Campus Engage*, está teniendo en el avance del ApS en el país (McIlrath, 2016).

Queremos destacar, además, un estudio en el que se hizo uso de la rúbrica de Furco en el contexto universitario español (Soler et al., 2014). En dicho trabajo se empleó como informantes a miembros de la Red Universitaria de Aprendizaje-Servicio – ApS(U), que representaban un 27% de las universidades españolas. Así, y a pesar de

que los resultados muestran la percepción de los profesionales más próximos a esta metodología, se concluyó que el nivel de desarrollo de todos los componentes se encontraba mayoritariamente en la primera fase, creación de masa crítica, encontrando que los datos más positivos pertenecían a la dimensión de participación en la comunidad y partenariados. Los propios autores reconocen que tal vez hubiese sido pertinente adaptar la rúbrica a la situación incipiente del ApS en el contexto español, añadiendo un nivel de desarrollo que hiciese referencia a una etapa de desvinculación, en la que la universidad prácticamente todavía no reconoce ni considera esta práctica educativa.

Para finalizar, queremos destacar la posibilidad de que existan universidades que no encuentren motivos de fuerza para proceder a la institucionalización del aprendizaje-servicio, como puede ser el caso de las universidades dedicadas a la investigación (*research universities*) en los Estados Unidos (Furco, 2001). Si bien esta diferenciación no existe como tal en nuestro país, sí que es fácilmente identificable un nuevo modelo de institución. Hablamos de un modelo en el que la investigación es considerada como un factor de calidad universitaria frente a las actividades de docencia, incluso en determinados rankings, pero especialmente en lo que a contratación, reconocimiento y evaluación de personal docente se refiere. Por tanto, no queremos perder la oportunidad de atender a los motivos que también justificarían un proceso de adopción e institucionalización del ApS en un modelo de universidad en el que la balanza parece inclinarse más hacia la investigación que hacia la docencia (Furco, 2001):

- El aprendizaje-servicio y la investigación del profesorado. Vincular esta estrategia educativa al trabajo de investigación del profesorado es el mejor modo para ganar apoyo. En el aprendizaje-servicio no se trata solamente de enseñar, sino que, como filosofía, supone un abordaje teórico y práctico de muchos problemas sociales desde la óptica de diversas disciplinas. Las actividades de ApS pueden dirigirse a fortalecer y complementar la experticia del profesorado en la investigación de importantes problemas y necesidades sociales. Un ejemplo sería que los estudiantes recogiesen información con un cuestionario sobre un determinado problema afín a su disciplina, y posteriormente diseñasen un programa de intervención con la población afectada.

En segundo lugar, y como consecuencia de lo dicho, otra justificación sería la posibilidad de obtener publicaciones y vías de financiación como resultado de

la investigación que se deriva del proyecto de ApS desarrollado con los alumnos. Esta unión entre ApS e investigación permitirá a la universidad reconocer esta práctica educativa como una actividad académica legítima, de la que se derivan iniciativas de investigación con calado social. Así, se instalarán las estructuras y mecanismos necesarios para sustentar un proceso de institucionalización.

- El aprendizaje-servicio y la misión de la universidad. En este modelo de universidad centrado en la investigación, del mismo modo que acontece en las demás, no basta solamente con contar con la implicación del profesorado, sino que la institucionalización del ApS dependerá del apoyo dado por la propia institución. Uno de los factores principales es que se reconozca como un vehículo óptimo para abordar y alcanzar muchos de los objetivos de la universidad, como puede ser la aplicación del conocimiento universitario de cara a afrontar necesidades sociales.

Asimismo, se considera que, si los estudios indican la relación entre ApS y mejora en los aprendizajes de los estudiantes, esta práctica será tomada por el profesorado como un medio para demostrar su nivel de docencia (*scholarship of teaching*), lo que llevará a las universidades a valorar las ventajas de su institucionalización.

Para un modelo de universidad que valora principalmente la investigación, las relaciones entre campus y comunidad se perciben como un modo de aplicar la experticia de su personal en la solución de problemas sociales, por lo que el ApS permitirá al profesorado hacerlo por medio de la docencia y la investigación.

- El aprendizaje-servicio y las disciplinas. La última de las estrategias consiste en situar al ApS como una pieza central en el trabajo académico de las disciplinas. Conforme se muestra de utilidad en diferentes áreas, cabe suponer que el profesorado comenzará a percibirlo como algo que sus colegas valoran, y en lo que deberían involucrarse.

En este sentido, ante la división departamental de la universidad y el marcado sentimiento de pertenencia a una disciplina determinada, difundir la pertinencia del ApS dentro de áreas académicas específicas, y propiciar encuentros entre profesionales afines, será un buen modo de concienciar sobre las posibilidades que puede tener en parcelas académicas concretas.

Evidentemente, la idea de Furco (2001) es comprensible. Como uno de los referentes internacionales del ApS, y conocedor de las consecuencias de su implantación, propone un modelo por el cual convencer sobre la oportunidad de institucionalizar esta práctica en un tipo de universidad, el orientado a la investigación, que en su país agrupa a los centros de mayor prestigio internacional. Como ya dijimos, en España la diferenciación no es tan directa, aunque sí es reconocible un modelo que valora más la investigación que la docencia. No obstante, entendemos que, aunque esta postura pretende avanzar en la institucionalización del aprendizaje-servicio en todo tipo de universidades, persuadir sobre su potencial no debería pervertir la naturaleza y los objetivos principales de esta pedagogía. Es decir, su impulso no debería venir motivado por intereses utilitaristas. Sirva el ejemplo de utilizarlo como un medio para obtener rédito investigador a nivel personal e institucional. Ese no es el objetivo de un enfoque pedagógico que basa su identidad en optimizar las competencias académicas, cognitivas y cívico-sociales de los estudiantes por medio de su participación activa en la resolución de problemas instalados en su comunidad. Todo lo demás son aspectos para aprovechar, evidentemente, pero no deben ser el motivo que justifique un proceso de institucionalización serio.

3.3.1. El proceso de institucionalización en la USC

Pasamos ya a analizar el avance de la institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad en la que centramos nuestro estudio, la Universidade de Santiago de Compostela. Así, el marco programático y organizativo que da apoyo al ApS en la USC reside, fundamentalmente, en su Plan Estratégico 2011-2020 (Universidade de Santiago de Compostela, 2011).

En dicho documento se llama a una docencia de excelencia que, siguiendo los principios del EEES, convierta al alumnado en el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, dejando de ser un simple receptor de conocimientos para comenzar a desarrollar un papel activo en su propio proceso formativo. Del mismo modo, se reconoce la necesidad de ofrecer una formación integral, que vaya más allá de los conocimientos teóricos o técnicos, y aporte también la adquisición de valores y de competencias necesarias para desarrollarse en el mercado de trabajo. Con esta idea reconocen que *“a formación do estudantado da USC non debe rematar na aula, senón que debe estenderse cara a outros servizos e actividades”* (Universidade de Santiago de Compostela, 2011, p. 34). Lo que se defiende es un nuevo modelo pedagógico en el que

el aprendizaje-servicio encuentra clara cabida, pues se trata de que el alumnado ocupe un rol activo, y además de aprendizajes disciplinares desarrolle competencias cívico-sociales y profesionales.

En su línea estratégica sobre compromiso e implicación con la sociedad, el Plan Estratégico alude a la responsabilidad social como parte de la estrategia global de la universidad, estableciendo un diálogo continuado con la sociedad y dando respuesta a sus necesidades por medio de la docencia y la investigación. De este modo, uno de los objetivos que se proponen para esta línea estratégica es *“aumentar a sensibilización e a participación dos membros da comunidade universitaria en proxectos relacionados co voluntariado, a participación social e a cooperación ao desenvolvemento”* (Universidade de Santiago de Compostela, 2011, p. 63). Mientras insta a divulgar entre la comunidad universitaria estas actividades, reconociendo su importancia en el proceso educativo, se propone directamente la promoción del ApS como una de las actuaciones concretas para avanzar en este objetivo: *“utilizar as ferramentas educativas virtuais da USC como elemento de promoción, seguimento e xestión das actividades de aprendizaxe-servizo desenvolvidas entre a Universidade e as entidades do terceiro sector”* (Universidade de Santiago de Compostela, 2011, p. 64).

Otro documento destacado al respecto es la Memoria Bianual de Responsabilidad Social 2014-2015 (Universidade de Santiago de Compostela, 2016), en la que el aprendizaje-servicio se incluye en el punto sobre extensión y voluntariado. Así, dentro del área de formación e investigación del Servicio de Participación e Integración Universitaria (SEPIU), se destacan los talleres sobre ApS para formación del profesorado organizados en colaboración con el Plan de Formación e Innovación Docente (PFID) y el Grupo de Investigación ESCULCA. Se refiere a dichas iniciativas formativas como actividades que, junto a otras emprendidas con anterioridad en la USC, contribuyen a avanzar en la institucionalización de esta metodología, siguiendo las recomendaciones de la CADEP-CRUE (2015).

Hablaremos a continuación de cómo el proceso de formación y capacitación del profesorado en torno a la metodología ApS es tal vez el pilar principal en el proceso de institucionalización seguido, conscientes de que un desarrollo profesional planificado es la base de una implementación e institucionalización óptimas (Bringle y Hatcher, 1995).

Más recientemente, la Programación Plurianual 2019-2022 (aprobada en Consello de Goberno de 28 de mayo de 2019), en línea con el Plan Estratégico, aspira a fomentar

la dimensión integral de la educación. Para ello, en tanto que se insta al desarrollo de competencias cívico-sociales y para la empleabilidad, se propone el objetivo de consolidar metodologías como el ApS que orienten el aprendizaje de los estudiantes a solucionar problemas sociales (Universidade de Santiago de Compostela, 2019).

Por tanto, con el Plan Estratégico 2011-2020 como punto de partida, Agrafojo, García Antelo, y Jato (2017) afirman que la USC ha iniciado un plan de acción en torno al ApS que gira alrededor de tres ejes complementarios: la formación del profesorado, los proyectos de innovación educativa en ApS, y el reconocimiento y la difusión (Tabla 8). No obstante, queremos destacar que la primera de ellas, la formación del profesorado, se viene desarrollando desde el curso 2010-2011, si bien los otros dos ejes han sido considerados desde el curso 2016-2017 como resultado del creciente interés del profesorado de la USC hacia el ApS. Pasemos ahora a explicar pormenorizadamente como se han estructurado estas tres fases.

Tabla 8. Plan de acción del ApS en la USC

1. Formación del profesorado
- Convocatoria de acciones formativas
- Certificación del Plan de Formación e Innovación Docente
2. Convocatoria de proyectos de innovación en ApS
- Resolución de la convocatoria
- Implementación de proyectos (asesoramiento, convenios...)
- Evaluación (interna-externa; procesos-resultados)
3. Reconocimiento y difusión
- Certificación del PFID
- Premios de innovación en ApS
- Repositorio MINERVA

Fuente: Agrafojo et al. (2017)

1. Formación

La USC se convirtió en una de las primeras universidades españolas en reconocer y difundir el ApS entre su comunidad a través de múltiples acciones. Esta primera fase de difusión se configuró principalmente a través de la gestión coordinada entre el Grupo de Investigación ESCULCA²⁵ y el PFID de una serie de actividades de carácter formativo, que llegaron a todos los niveles educativos (Santos Rego et al., 2015). Desde este grupo de investigación se había abordado el aprendizaje-servicio en diversas publicaciones (Santos Rego y Lorenzo, 2009), contando con el bagaje necesario para comenzar a extender esta práctica educativa al resto del profesorado de la universidad.

²⁵ Grupo de Referencia Competitiva del Sistema Universitario de Galicia (Resolución del 16 de octubre de 2017; DOG 24/10/2017) – <http://www.usc.es/esculca/>

Este proceso de formación y difusión comenzó en los inicios de la segunda década del actual siglo, y se ha mantenido y consolidado en años consecutivos. De lo que se trataba en un primer momento era de comenzar a difundir el ApS entre el profesorado de la universidad, confiando en un modelo *bottom-up*, como iremos viendo, que es el que se aplicó en la universidad compostelana. Por tanto, se entendía que el primer paso no estaba tanto en la institución como en los docentes.

Fue en ese momento cuando se instalaron los cursos de formación de profesorado universitario sobre la metodología de ApS. Se trata de una actividad incluida en el Plan de Formación e Innovación Docente de la USC que, desde el curso 2011-2012, se viene celebrando con periodicidad anual en los dos campus de la Universidad: Santiago de Compostela y Lugo. Hasta el año académico 2015-2016, 103 profesores de la USC habían asistido a dicho curso de formación en ApS (Agrafojo et al., 2017). En 2011 ya se había organizado un curso de verano bajo el título “El compromiso social de la juventud: participación y aprendizaje-servicio”.

Asimismo, con la intención de crear sinergias entre la educación superior y otros niveles educativos, y trasladar a la enseñanza primaria, secundaria y profesional el bagaje adquirido en la universidad, se instauró el seminario “Aprendizaje-servicio en la enseñanza no universitaria. El valor de la experiencia”. Este seminario se celebra anualmente desde el año 2015.

Fue en ese mismo año 2015 cuando el proceso de difusión adquirió más intensidad, comenzando a ser identificable una masa crítica de profesorado en torno al aprendizaje-servicio. En ese año la Red de Excelencia “Universidad, Innovación y Aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento”, formada por las universidades de Santiago de Compostela (coordinadora), Complutense de Madrid, Navarra y Valencia organizó el “I Simposio Internacional de aprendizaje-servicio en la educación superior: innovación, calidad e institucionalización”. Este evento, destinado al profesorado de las tres universidades del Sistema Universitario de Galicia, y certificado por el PFID como horas de formación docente, reunió a prestigiosos académicos del ámbito nacional e internacional, contribuyendo a difundir experiencias de ApS que ya se estaban desarrollando en las tres universidades gallegas.

Esta dinámica formativa y de divulgación del ApS emprendida por la Universidade de Santiago de Compostela fue dando lugar, gradualmente, a la aparición de proyectos en diversas titulaciones. Destacan como pioneros el proyecto “Pedagogía Intercultural y

Aprendizaje-Servicio (PEINAS)” en el grado en Pedagogía, el proyecto “Bioquímica: enseñar para aprender” en el grado en Veterinaria, y el proyecto “Prestación de servicios de administración de sistemas informáticos” en el grado en Ingeniería Informática (Santos Rego et al., 2015). El esfuerzo por difundir el ApS llegó a su punto álgido en el año 2016, cuando la USC acogió el VII Congreso Nacional y II Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario.

Es destacable también el salto dado en el año 2017, al entenderse que la formación en ApS debía trascender al profesorado. Bajo esta premisa se organizó el “Seminario responsabilidad social e innovación educativa. El ApS como herramienta para la inserción laboral”, dirigido al alumnado de la USC con el objetivo de buscar su implicación en actividades de aprendizaje-servicio. Esta jornada se desarrolló bajo la organización conjunta del Vicerrectorado de Estudiantes, Cultura y Responsabilidad Social, el Vicerrectorado de Oferta Docente e Innovación Educativa, y el GI ESCULCA. Además, encontró continuidad en el curso 2018-2019 con la celebración de un nuevo taller sobre ApS para alumnado de la Universidade de Santiago de Compostela.

Esta primera fase de formación se vio acompañada y fortalecida por la realización de numerosas publicaciones científicas sobre el tema, así como la defensa de dos tesis doctorales que se centraron en analizar la situación del aprendizaje-servicio en la USC. Destaca la elaborada por Sotelino (2014) como un impulso considerable en la institucionalización, al haber analizado la situación actual (conocimiento, percepción y práctica) del ApS en las universidades gallegas, y trazar una propuesta de desarrollo adaptada a la situación existente en el sistema universitario de esta Comunidad Autónoma.

Así pues, en la USC se concibió la formación del profesorado como el eje central en torno al cual articular el proceso de institucionalización, confiando en que dicha formación daría lugar a la aparición de las primeras experiencias de ApS, y estas podrían dar paso a una toma de conciencia por parte de la institución. Con la idea de avanzar en dicha pretensión se diseñó el Proyecto de I+D+i “Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad: un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes”, al que se asocia la presente tesis doctoral y en el que, como ya dijimos con anterioridad, participan seis universidades españolas bajo la coordinación de la USC. Esta iniciativa de investigación ha facilitado el salto de esta

primera fase de formación del profesorado a las dos siguientes, centradas ya en la ejecución e implementación de experiencias de ApS: proyectos de innovación educativa en ApS, y reconocimiento y difusión.

La trascendencia del proyecto para el avance de esta práctica educativa en la Universidade de Santiago de Compostela es clara, pues su fin último es validar un modelo de institucionalización para el aprendizaje-servicio a nivel universitario. Además, pretende dotar de evidencias a una dinámica que no puede, o al menos no debe, articularse solo en torno a convicciones dejando de lado el respaldo empírico.

Uno de los principales aspectos a destacar del proyecto es haber iniciado una ruta que ha conseguido la total implicación de dos iniciativas de la universidad para promover y apoyar el aprendizaje-servicio: el Centro de Tecnologías para el Aprendizaje (CeTA)²⁶, dependiente del Vicerrectorado de Organización Académica; y el Servicio de Participación e Integración Universitaria (SEPIU)²⁷, dependiente del Vicerrectorado de Comunicación, Cultura y Servicios. A continuación, nos centraremos en abordar el papel que cada uno de ellos está desempeñando en este proceso de institucionalización.

Retomando los niveles de desarrollo de las rúbricas presentadas anteriormente (Furco, 2006; Holland, 1997), este paso supone un claro avance en tanto que ya son identificables los recursos y la infraestructura que la universidad moviliza para apoyar el ApS. Si la fase de difusión y formación ha permitido sensibilizar al profesorado y dar lugar a la aparición de proyectos de ApS, la implicación de estos dos servicios de la USC garantiza el apoyo necesario para que aparezcan más proyectos, e incluso sea posible mejorar la calidad de los existentes.

2. *Proyectos de innovación educativa en ApS*

Dado el número de profesores formados en ApS dentro de la USC, junto a la existencia de proyectos en diferentes facultades, y la posibilidad de amparar en el proyecto de I+D+i antes mencionado la evaluación de estas experiencias, el CeTA procedió a convocar proyectos de innovación educativa en ApS. De carácter anual desde el curso 2016-2017, su objetivo es consolidar el ApS en las unidades académicas de la USC:

²⁶ <http://www.usc.es/es/servizos/ceta/innovacion/aps/index.html>

²⁷ <http://www.usc.es/gl/servizos/sepiu/aps.html>

Tienen por objeto impulsar, asesorar, reconocer y dar difusión a iniciativas de innovación educativa que utilicen la metodología de ApS. Su finalidad es la de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la integración de la preparación para la práctica profesional y para el ejercicio de la responsabilidad social del alumnado (Agrafojo et al., 2017, p. 27).

Los proyectos seleccionados en cada convocatoria pasan a una segunda fase de implementación, en la que se ofrece asesoramiento y evaluación inicial para valorar la adecuación de la propuesta, formulación de convenios por medio del SEPIU, y seguimiento y tutorización de cada experiencia de ApS (Agrafojo et al., 2017). En este punto es justo comentar que la implementación de estos proyectos se ve claramente beneficiada por la trayectoria de solidaridad que la USC venía desarrollando en el pasado. Esto implica un punto de partida avanzado, donde destaca especialmente todo el bagaje con el que ya contaba el SEPIU en la gestión de actividades de participación social del alumnado, y la red de entidades con las que venía colaborando. Desde la propia universidad se apunta a que:

A Universidade de Santiago foi pioneira en iniciativas de responsabilidade social e é hoxe en día un referente entre as universidades españolas en políticas de desenvolvemento sostible, igualdade de xénero, e mesmo pola crecente participación do estudantado en proxectos de cooperación ao desenvolvemento, de cooperación internacional e en actividades de interese social (Universidade de Santiago de Compostela, 2011, p. 19).

3. Reconocimiento y difusión

Con el fin de dar sostenibilidad en el tiempo al ApS en la USC, se establecen una serie de acciones que buscan motivar, dar visibilidad y reconocer la innovación pedagógica que suponen (Agrafojo et al., 2017):

- Certificaciones de participación en los cursos de formación y en el desarrollo de los proyectos de ApS.
- Convocatoria anual de premios de innovación educativa en ApS, con el fin de reconocer aquellos proyectos de mayor calidad.
- Difusión de los proyectos desarrollados, a modo de buenas prácticas, en el repositorio institucional MINERVA de la USC.

Asimismo, a finales del curso 2016-2017, en el que se implementaron veinte (20) proyectos de ApS en la USC, tuvo lugar en la Facultad de Filosofía un *workshop* que se vertebró como un punto de encuentro y debate y en el que se compartieron las

experiencias de los profesores responsables de los proyectos, se analizó y valoró la institucionalización del ApS, y se trazaron perspectivas de futuro. Este evento se volvió a organizar, con idéntica finalidad, al fin del curso académico 2018-2019, pretendiendo, en esta ocasión, abordar las relaciones existentes entre ApS y empleabilidad.

Así pues, la USC ha comenzado un genuino proceso de institucionalización que, después de casi diez años, tiene su reflejo en un decidido apoyo de la universidad no solo a la utilización del ApS, sino también a su sistematización y legitimación. La filosofía con la que se emprendió esta travesía fue clara, entendiendo que el punto de partida era formar al profesorado, y posteriormente dar apoyo y seguimiento a los proyectos que se fueran a implementar. Para ello se movilizaron recursos e infraestructuras en torno a dos servicios ya disponibles en la universidad, el CeTA y el SEPIU.

Resumiendo, cabe resaltar que el proceso seguido en la USC ha sido fruto de las sinergias establecidas entre diferentes actores:

- El Centro de Tecnologías para el Aprendizaje, confiando en la importancia de ofrecer al profesorado universitario formación en innovación educativa en ApS dentro del Plan de Formación e Innovación Docente, y dotar de asesoramiento, seguimiento y reconocimiento a los docentes que posteriormente llevarían adelante la implementación de esta metodología.
- El Servicio de Participación e Integración Universitaria, aportando su experiencia en la gestión de actividades de voluntariado y participación social del alumnado, con el consiguiente conocimiento del entorno comunitario, de sus necesidades, y de entidades que vienen desarrollando iniciativas de trabajo colaborativo con la universidad.
- El Grupo de Investigación ESCULCA, cuyo trabajo de investigación sobre ApS permite, por un lado, formar al resto del profesorado de la USC en esta práctica, y, de otro, ofrecer supervisión y evaluación de los proyectos implementados. El proyecto de I+D+i del Ministerio de Economía y Competitividad (actual Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades) ha sido un pilar fundamental para fortalecer la contribución del GI ESCULCA en este proceso de institucionalización y dotarlo de rigor.

Con todo lo dicho hasta ahora, la universidad compostelana sentó las bases para un procedimiento que, junto a las ideas de Bucco y Busch (1996) anteriormente expuestas,

conformaron un modelo de programa para la institucionalización del ApS en la universidad, y que resume el proceso seguido en la Universidad de Santiago de Compostela (Santos Rego y Lorenzo, 2018):

A. Evaluar el contexto de la institución y de la comunidad

Se trata de evaluar la misión de la universidad y la cabida que encuentra el ApS en la misma (vínculos con procesos de innovación metodológica, la dimensión social, etc.), el acceso a recursos e infraestructuras que den apoyo a la introducción de esta metodología, y la existencia de necesidades sociales que abordar y entidades comunitarias con las que colaborar.

En la USC esta fase se acometió por medio de un estudio descriptivo y exploratorio de la situación y potencial del ApS en la universidad. Para ello, se han utilizado diferentes instrumentos y recursos que permiten establecer el punto de partida y el diagnóstico de la situación:

- Análisis de contenido de los planes estratégicos de formación de profesorado universitario con el objetivo de comprobar la inclusión de propuestas específicas sobre ApS.
- Análisis de contenido de las guías docentes de las asignaturas analizando la presencia del ApS.
- Entrevista estructurada a decanos de facultades o directores de escuelas para identificar proyectos de ApS en desarrollo.
- Ficha de registro de experiencias de ApS en la universidad, a los efectos de reconocer los proyectos ya en desarrollo y diferenciarlos de otras iniciativas metodológicas.
- Cuestionario sobre práctica docente y actitud del profesorado universitario hacia la innovación (CUPAIN) (Santos Rego et al., 2017).
- Participación de investigadores en Congresos Nacionales e Internacionales sobre aprendizaje-servicio y compromiso cívico universitario.

B. Diseñar un programa institucional de ApS

El segundo paso en la institucionalización supone movilizar recursos e infraestructuras en torno a los distintos servicios, ya citados, que venían trabajando con rigor desde hace años en sus respectivos ámbitos de intervención. Cada uno de ellos pudo aportar su experiencia, de tal manera que el producto final ha sido resultado del

trabajo en red y de la implicación mancomunada de los profesionales de dichos departamentos y unidades.

De lo que se trataba era de establecer, primero, los objetivos del programa para, a continuación, decidir el grado de centralización o descentralización del mismo. En esta fase también se ha delimitado el tipo de relación entre universidad y comunidad. No debe pasar desapercibido el hecho de que un plan de acción como el que aquí se presenta implica destinar recursos económicos y también humanos, debiendo estar estos últimos suficientemente concienciados con lo que el aprendizaje-servicio implica para una institución universitaria. Por último, y no menos importante, el programa tendrá que ser accesible y claro para toda la comunidad universitaria.

C. Implementación del programa

Una vez diseñado, el programa ha de implementarse con total adecuación a los objetivos y la filosofía con que fue concebido, para lo cual se movilizan acciones que tienen en cuenta a tres colectivos diferenciados:

- Profesorado. Se articula, principalmente en torno a un curso de formación que gira alrededor de tres núcleos: los dos primeros de formación inicial (una primera parte básica sobre ApS, y el diseño del proyecto en un segundo momento), y el tercer núcleo, que consiste en la implementación de cada proyecto y su tutorización y seguimiento.
- Alumnado. Con el objetivo de que conozcan el ApS, se difunde, se informa, y se forma a los estudiantes sobre las posibilidades de esta metodología, ofreciéndoles diferentes motivaciones (como la certificación de la participación en proyectos).
- Comunidad. Se proponen jornadas informativas con entidades con el fin de evitar la confusión del ApS con iniciativas similares. Además se certifica su participación como entidades colaboradoras en el transcurso de las diferentes experiencias.

D. Evaluar el proceso desde el primer momento

El programa debe ser evaluado desde la perspectiva tanto del alumnado como del profesorado y de las entidades colaboradoras. El *continuum* de control requiere una evaluación inicial, de implementación, de los resultados obtenidos, y también de seguimiento. En este sentido, es oportuno destacar el uso de diferentes instrumentos al

respecto, que fueron diseñados en el marco del proyecto de I+D+i, y que se recogen en la Tabla 9.

Tabla 9. Instrumentos de evaluación para proyectos de ApS en la USC

1. Evaluación inicial
<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario sobre competencias cívico-sociales y autoeficacia del alumnado universitario (CUCOCSA) - Pretest - Entrevista inicial con el profesorado responsable del proyecto de ApS - Entrevista estructurada con las entidades colaboradoras
2. Evaluación de la implementación
<ul style="list-style-type: none"> - Portafolio de los estudiantes - Reuniones de seguimiento con los docentes
3. Evaluación de resultados
<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario sobre competencias cívico-sociales y autoeficacia del alumnado universitario (CUCOCSA) - Postest - Diferencial semántico para medir la satisfacción del alumnado - Entrevista grupal con el alumnado participante en cada proyecto de ApS - Entrevista estructurada final con el profesorado responsable - Rúbrica de autoevaluación para el profesorado - Entrevista estructurada con los responsables de la entidad receptora del servicio

Fuente: Santos Rego y Lorenzo (2018)

Por último, se ha diseñado una evaluación de seguimiento o impacto, en la cual se toman como referencia algunos indicadores: la continuidad del proyecto en el curso siguiente, la demanda de formación por parte del profesorado, del alumnado, el interés de los socios, o la evaluación institucional del docente implicado.

3.4. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE PROYECTOS DE APS EN LA UNIVERSIDAD

Hasta aquí nos hemos propuesto estudiar la adaptabilidad del aprendizaje-servicio a un nuevo modelo de universidad, junto a las iniciativas y estructuras que se han de movilizar para garantizar su institucionalización y, consecuentemente, su sostenibilidad. Pero no debemos olvidar que el ApS surge mayoritariamente de la iniciativa de profesores comprometidos, y que en la calidad de sus experiencias concretas reside gran parte del éxito de esta metodología. Por ello, focalizaremos ahora nuestro análisis en el modo en que se diseñan, implementan y evalúan los proyectos de ApS.

3.4.1. Pasos previos a la introducción de un proyecto de ApS

Comenzaremos reparando en aquellas variables que es preciso tomar en consideración en un momento previo al diseño e implementación. Es necesario advertir, en primer lugar, que un cambio de modelo educativo no es, ni mucho menos, sencillo, toda vez que es en los momentos de transición cuando se producen solapamientos que ocasionan

situaciones de tensión e incongruencia. Por ello, cuando se introduce cualquier innovación educativa, es preciso considerar que en el contexto en el que se hace no ha desaparecido el modelo tradicional. De lo que se trata, entonces, es de que, antes incluso de diseñar cualquier proyecto de ApS, se valore el contexto en el que se implementará, y se analice el modo en el que será posible optimizar un proceso de acomodación entre modelos.

Esto es lo que llevó a Howard (1998) a hablar del ApS como una pedagogía que puede resultar contraproducente, ya que tratar de asentarlos en un modelo tradicional, caracterizado por el individualismo y en el que el profesor ordena los procesos sin más, puede dar lugar a contradicciones y fricciones susceptibles de complicarlo todo. Entiéndase el uso que el autor hace del término “contraproducente”, pues lo que realmente anuncia es la necesidad de estudiar minuciosamente la adaptabilidad del ApS al contexto académico imperante, procurando vías que permitan avanzar hacia un amalgamamiento entre ambos tipos de universidad. Pese a que sus ideas fueron publicadas hace ya dos décadas, el modelo tradicional es todavía bastante reconocible. Destaca así los siguientes conflictos:

- Conflicto de objetivos. El objetivo del ApS de desarrollar en el alumnado el sentido de responsabilidad social y de compromiso con el bien social puede entrar en conflicto con el individualismo que define al sistema tradicional y en el que es innecesario, o por lo menos poco común, la orientación hacia los demás.
- Conflicto sobre el valor del aprendizaje. Mientras en contextos tradicionales se valora el aprendizaje académico, en el ApS se valora también el aprendizaje experiencial que tiene lugar en la comunidad. Así, el aprendizaje académico tradicional es mayoritariamente deductivo, va de lo abstracto a lo concreto, mientras que el aprendizaje experiencial se configura como inductivo, se parte de experiencias concretas y observables hacia los conceptos abstractos. El dilema en este caso no es simplemente como pueden coexistir estos dos modelos, sino suponer una sinergia de aprendizaje.
- Conflicto sobre el control. En el modelo clásico nos encontramos con un fuerte control del profesor, que es quien decide lo que hay que aprender. Por el contrario, cuando se aprende por medio de un servicio a la comunidad, el alumnado opta por una posición más activa y toma parte en la decisión de

aquello que se aprende. Aunque en el ApS el profesor es guía del alumnado en la construcción de aprendizajes, el dilema aparece cuando se pretende la convivencia de dos modelos casi opuestos en cuanto al control del proceso.

- Conflicto sobre aprendizaje activo. En el aprendizaje tradicional, la pasividad del alumnado es prácticamente un requisito para que el modelo basado en la transmisión unidireccional de información funcione. No es así en el aprendizaje-servicio, donde el control del alumnado del que hablamos en el punto anterior exige una actitud más activa. La cuestión es, por tanto, cómo equilibrar el rol del alumnado en el aula y el rol en el servicio a la comunidad.
- Conflicto sobre las contribuciones de los estudiantes. El anterior modelo, basado en el conocimiento del profesorado y en la posterior transmisión del mismo, tiende a fagocitar las aportaciones del alumnado, caso de las que pueden proceder de su experiencia de servicio. Por ello, el dilema es cómo hacer que el aprendizaje que los alumnos obtienen en la comunidad no sea únicamente valorado, sino también utilizado y trabajado en el aula.
- Conflicto sobre la objetividad. Mientras que en el sistema clásico se valora el conocimiento objetivable, e incluso cuantificable, los aprendizajes derivados del ApS se definen también en términos de subjetividad. De lo que se trata es de integrar los dos modos de conocimiento.

Lo que estas ideas ponen de manifiesto es la necesidad de analizar anticipadamente el modelo de universidad en el que nos situamos, para así poder planificar con minuciosidad el modo en que se insertará el ApS en el mismo. Pero, además de tener en cuenta la adaptabilidad del modelo pedagógico innovador que promueve el ApS a otro de corte tradicional y basado en la transmisión de información (preguntas sobre el ApS como pedagogía), aparecen dudas y aspectos sobre los que meditar en un primer momento que se refieren a la naturaleza práctica de los proyectos concretos (preguntas sobre el ApS como programa y metodología).

Esta es la premisa de Puig et al. (2007), al proponer tres preguntas para antes de acometer un proyecto de aprendizaje-servicio:

- ¿Alguna vez se hizo algo parecido? Se pretende identificar iniciativas previas que puedan ser próximas al ApS, ya que son muchas las experiencias que, sin recibir el nombre, podrían ser consideradas bajo idéntico rótulo. Partir de estas experiencias similares, introduciendo las modificaciones necesarias, es una de

las modalidades por las que se puede introducir esta estrategia en la universidad.

- ¿Qué servicios pueden ser educativamente interesantes? Consiste en identificar los posibles servicios a cargo de los estudiantes, procurando que tengan un claro potencial para mejorar sus aprendizajes. En este punto se decide la tipología del servicio que podrían ofrecer.
- ¿Cuáles son los pasos a dar? Sin restar peso a la importancia del compromiso y la motivación para emprender un proyecto de ApS, pensar en cuáles serán los pasos o etapas en su desarrollo es un requerimiento si se busca dotar de solidez y rigor a la experiencia.

Por su parte, en Argentina, el Ministerio de Educación de la Nación (2012) sugiere tres elementos centrales que, para garantizar un mínimo de efectividad, han de estar presentes en el diseño de una experiencia de ApS:

- La participación de todos los actores: profesores, comunidad y, especialmente, alumnado.
- La selección e inclusión de los contenidos curriculares específicos que serán abordados con el servicio.
- El planteamiento de actividades de servicio que den respuesta a las necesidades sentidas por la comunidad, y que también puedan ser abordadas por los estudiantes en función de su preparación.

Tal clasificación concuerda con la premisa principal del ApS que presentamos en el capítulo segundo: el equilibrio y la estrecha unión entre el aprendizaje y el servicio. Así lo perciben Bringle y Clayton (2012), cuando afirman que el diseño de un proyecto efectivo se fundamenta en la convicción de que no se trata de una experiencia de voluntariado, ya que se focaliza tanto en torno a la comunidad como a propósito del aprendizaje de los estudiantes. Dichos investigadores defienden un diseño curricular intencionado, definido por la buena articulación entre los objetivos del servicio y del aprendizaje, con el fin de evitar que los proyectos se conviertan en el simple añadido de un servicio al trabajo de la asignatura (Bringle y Clayton, 2012).

Esta es la idea defendida también por Howard (2001), quien, en una línea similar, propone tres criterios que tendrá que cumplir un proyecto de aprendizaje-servicio si quiere ser considerado como tal:

- Un servicio comunitario significativo y relevante para todas las partes.
- Mejora del aprendizaje académico. Ampliar el proceso educativo con un servicio social no solo debe ser útil para servir a la comunidad, pues también tiene que mejorar el aprendizaje académico del alumnado en la asignatura.
- Mejora del aprendizaje cívico. Además de servir a la comunidad y mejorar el aprendizaje académico, introducir un componente de servicio también debe preparar al alumnado de un modo directo e intencionado para una participación cívica activa en una sociedad democrática.

Lo que descubrimos con esto es el valor del aprendizaje como uno de los aspectos que más atención exige a la hora de planificar un proyecto de ApS. Por tanto, durante el diseño de estas experiencias es necesario plantearse preguntas relacionadas con los objetivos de aprendizaje que se pretenden alcanzar. Así lo manifestaba ya Sigmon (1979) en uno de los documentos primigenios sobre ApS, al afirmar que resulta necesario cuestionarse con anterioridad qué competencias exige la tarea, qué competencias poseen ya los estudiantes para enfrentarse a dicha tarea, y qué competencias necesitan adquirir, así como los aprendizajes que la comunidad puede extraer en último lugar.

La especial atención que merece el aprendizaje del alumnado al proyectar una experiencia de ApS se explica por la importancia que el componente académico tiene en este tipo de prácticas, donde el servicio a la comunidad no se entiende exclusivamente como una actividad con impacto solidario, sino también como un elemento estrechamente vinculado al currículo. Por ello, al plantear un proyecto de ApS resulta oportuno no prestar atención al aprendizaje como un elemento aislado, sino que el servicio también requiere un cuidadoso análisis previo con el fin de que termine por retribuir ganancias académicas y sociales en los estudiantes. Esta es la idea que llevó a Puig (2015) a sugerir que el servicio suponga una contribución al bien común, además de constituirse como una auténtica oportunidad de trabajar el currículo en un contexto real, para lo que ofrece una serie de criterios con el fin de idear una actividad de servicio que cumpla tal requisito:

- El criterio principal exige que el servicio se configure como una actividad de utilidad social que proporcione una experiencia educativa sólida.
- El servicio no debe ser remunerado, ni poner en peligro puestos de trabajo o generar competencia desleal, ni ser peligroso.

- Las actividades de los estudiantes han de realizarse bajo la tutela de entidades con un fuerte carácter social.
- Debe tener sentido cívico, haciéndolo visible con el objetivo de que el alumnado perciba su significado.
- El servicio tiene que ser ajustado a las capacidades físicas, cognitivas y sociales del alumnado, adecuándose también a los conocimientos que ya poseen y que puedan adquirir.
- Tiene que configurarse como una experiencia rica, esto es, capaz de ofrecer un reto formativo.
- Debe tener una duración adecuada, permitiendo además la participación, la cooperación y la reflexión de los estudiantes, así como sucesivas intervenciones formativas del profesorado.

El servicio es, por tanto, una de las dimensiones más difíciles de planificar en ApS, pues rompe con las metodologías de enseñanza-aprendizaje tradicionales y exige abandonar las aulas y situar el aprendizaje académico en un ambiente de contribución a la comunidad. De un modo más concreto que la clasificación anterior de Puig (2015), Howard (2001) propone tres criterios generales para que las actividades de servicio diseñadas satisfagan los intereses de todas las partes involucradas en un proyecto de ApS:

- Relevancia, tanto para la comunidad como para los objetivos de aprendizaje. Tiene que suponer una mejora para algún problema social y en la calidad de vida, así como un avance en el aprendizaje de la asignatura.
- Significatividad, de nuevo para la comunidad y los estudiantes. La comunidad tiene que sentir que las actividades desarrolladas son necesarias para sus propósitos, y los estudiantes tienen que percibirlas como adecuadas a sus intereses académicos y a su grado de competencia.
- Por último, se trata de actividades que se desarrollan “con” la comunidad, ya que el “servicio a” o el “servicio por” la comunidad no supondrá auténticos avances en el empoderamiento de sus miembros.

Tal es la importancia que tiene el servicio a la hora de construir una experiencia de ApS, que el profesorado se verá en la obligación de vigilar que no aparezcan descompensaciones entre el trabajo realizado y los aprendizajes pretendidos, pues de ese modo se podría perder el rumbo en el conjunto del proyecto (Santos Rego et al., 2015).

Asimismo, el tipo de servicio que se proyecte dará lugar a iniciativas de aprendizaje-servicio de naturaleza claramente diferenciada (Johnson y Notah, 1999; Lake, Winterbottom, Ethridge, y Kelly, 2015):

- Servicio directo. El alumnado se involucra de tal modo que se producen interacciones cara a cara con los destinatarios del servicio.
- Servicio indirecto. El servicio se ofrece a la comunidad, pero no directamente a los individuos beneficiarios. No se tiene, por tanto, un contacto directo.
- Servicio de promoción y sensibilización. El tercero de los tipos, al que los autores se refieren como *advocacy service*, se refiere a actividades en las que no se ofrecen bienes o servicios a la comunidad, ni se tiene contacto directo con los destinatarios, sino que se crea conciencia sobre alguna necesidad o problema social con el fin de instar a la acción.
- Servicio de investigación. Se trata de un tipo de servicio en el que el alumnado busca, recopila y difunde información de utilidad social.

3.4.2. Etapas en el transcurso de un proyecto de ApS

Llegados hasta aquí, y una vez que hemos examinado los aspectos que el profesorado ha de tener en cuenta de cara a la toma de decisiones cuando decide diseñar un proyecto de ApS, pasaremos a centrarnos en cuáles son las fases y etapas por las que pasa toda experiencia de este tipo.

Podemos comenzar haciendo nuestras las palabras de Tapia (2010), cuando propone que, esquemáticamente, todos los proyectos de intervención social transcurren a lo largo de tres fases principales: una primera de diagnóstico y planificación, en la que se produce un acercamiento a la realidad y se planea el proyecto; un segundo momento de ejecución del proyecto y adecuación de lo planeado a una situación concreta determinada; y un tercer y último momento de evaluación y sistematización final. Estas serán, por tanto, las fases generales por las que transcurrirá un proyecto de ApS.

Con la misma idea como punto de partida, el Ministerio de Educación de la Nación (2012) argentino amplía a cinco las fases por las que avanza una experiencia de aprendizaje-servicio. Son las que siguen:

A. Motivación

Es el impulso que lleva al comienzo del proyecto. Su aparición es diversa, y puede deberse, entre otros, a un interés de la propia universidad hacia la mejora del

rendimiento académico o el aprendizaje cívico, así como a una necesidad sentida de dar respuesta a un problema social.

Esta motivación es compartida primariamente por un número reducido de agentes, que se erigirán como coordinadores del proyecto, si bien es necesario que se contagie al resto de la universidad para garantizar su viabilidad y continuidad. Para ello, es oportuna la planificación de sesiones informativas a fin de promover la participación de estudiantes, docentes, y comunidad, ya que la capacitación de todos los actores optimizará el diseño y desarrollo de los proyectos.

B. Diagnóstico

En este momento se pretende reconocer qué es lo que acontece en un contexto social, detectar posibles problemas, y trazar vías de acción. Se trata de confirmar qué necesidades sociales podrán ser realmente afrontadas por la universidad, atendiendo a los recursos humanos y materiales disponibles, así como el modo en que dichas necesidades podrán contribuir al aprendizaje del alumnado. El diagnóstico debe ser participativo, implicando a la comunidad educativa y a los destinatarios, con el fin de reconocer las necesidades realmente percibidas.

Esta fase transcurre por dos momentos principales: la identificación de la necesidad social; y el análisis de la posibilidad de respuesta que se articulará desde la universidad, en función de su misión e identidad, así como de los recursos y tiempos de que se dispone.

C. Diseño y planificación

La tercera de las etapas se corresponde con la elaboración del proyecto como tal. Es un momento para plantear las diversas dimensiones de la experiencia:

- **Objetivos.** El primer aspecto a delimitar son los objetivos, tanto del aprendizaje como del servicio. En su definición han de tenerse en cuenta la necesidad social sobre la que se trabajará, así como las posibilidades de abordarla. Los primeros de ellos, los objetivos de aprendizaje, son específicos y evaluables, y abarcan los contenidos curriculares que se incluirán en el proyecto (conceptos, habilidades y procedimientos), así como valores y actitudes. En cuanto a los objetivos del servicio, se refieren a los logros que se esperan obtener sobre la necesidad o problema social a acometer.

- Destinatarios. En sentido estricto, los destinatarios se identifican con las personas que son beneficiarias directas de las actividades de servicio. Al respecto, los proyectos de ApS abogan por un cambio de perspectiva a fin de entender a los destinatarios como “co-protagonistas” en el transcurso de la experiencia.
- Actividades. Las actividades que se realizarán son seleccionadas bajo dos criterios claros: alcanzar aprendizajes significativos y que el servicio sea eficaz. En resumen, las actividades de servicio tienen que permitir hacer frente a la necesidad que se aborda, y tener potencial para trabajar el aprendizaje del alumnado.
- Tiempo. El modo en que se distribuirán temporalmente las actividades debe ser recogido en un cronograma que sea compatible con el calendario académico de la asignatura. Es imprescindible delimitar el tiempo del que se dispone para el proyecto de ApS, y qué actividades se realizarán en horario de clase, y cuales al margen del mismo.
- Responsables. Se trata de señalar los agentes y responsables del proyecto, tanto de las actividades concretas, como del transcurso general. En un proyecto de ApS debe recogerse el papel y protagonismo del alumnado en cada una de las etapas, el rol de los docentes involucrados y el papel que desempeñarán los miembros de las entidades comunitarias colaboradoras.
- Recursos. El éxito de un proyecto depende, en gran medida, de la congruencia entre la necesidad social en la que se trabaja, los objetivos que se plantean, y los recursos de que se dispone. Se tiene que reparar en qué recursos materiales serán necesarios, para así delimitar cuáles han de adquirirse y proponer vías de financiación, así como en los recursos humanos (estudiantes) con que se cuenta y el grado de dedicación de estos en el proyecto.

D. Ejecución

Es el momento en que se pone en práctica aquello que se planificó en el diseño de la experiencia. En esta fase el profesor realizará el seguimiento de los aprendizajes académicos que adquiere el alumnado, del servicio que se ofrece a la comunidad y del correcto funcionamiento de las cuestiones operativas.

Es, tal vez, la etapa más crítica del proyecto, ya que en ella es donde se disponen y trabajan los aprendizajes disciplinares que se articulan con el servicio a la comunidad.

Con el fin de consolidar los contenidos curriculares que han de ser adquiridos y/o dominados, debe decidirse cuáles serán trabajados en las actividades desarrolladas en clase, así como el modo en que los tiempos destinados a reflexión y evaluación se aprovecharán para el afianzamiento de dichos contenidos.

E. Cierre

Cuando concluye el proyecto de aprendizaje-servicio, debe realizarse una evaluación final. Se evaluarán los logros educativos alcanzados, además de la consumación de los objetivos propuestos para la comunidad. Resulta también oportuno proceder a una evaluación final del proyecto en su conjunto, con el fin de tomar decisiones de cara a su continuidad.

El cierre es también un momento para sistematizar la experiencia a partir de los resultados obtenidos de los procesos de reflexión y evaluación. Se trata de registrarla con la finalidad de difundirla y que pueda ser conocida y valorada en la misma universidad, en la comunidad científica y en la sociedad en general. Otro modo de comunicar la experiencia es una celebración final, donde se reconoce el protagonismo de los estudiantes mediante, por ejemplo, la entrega de certificados de participación.

No obstante, pese a que se recogen como elementos de la fase de cierre, la reflexión, la evaluación, y el registro y comunicación, son procesos que no se presentan en un orden cronológico determinado, sino que atraviesan el proyecto de un modo permanente (Ministerio de Educación de la Nación, 2012; Tapia, 2010). La reflexión y la evaluación, por su relevancia como elementos centrales de un proyecto de ApS, serán abordadas de un modo más dilatado en páginas posteriores de este mismo capítulo.

De un modo si cabe más sintético nos encontramos con la propuesta de Kaye (2017), quien también apela a cinco fases, enfocadas especialmente en las tareas que han de desempeñar los estudiantes, y no tanto los docentes:

- Investigación. Se trata de reconocer los intereses y las competencias de los estudiantes, así como de realizar un análisis social que permita identificar una necesidad genuina.
- Preparación. En esta fase los estudiantes deben adquirir el conocimiento que les permita profundizar en la comprensión del fenómeno, identificar a los socios comunitarios, diseñar un plan de acción, clarificar el papel que desempeñará

cada agente implicado, planificar la temporalización y continuar desarrollando competencias.

- Acción. Los alumnos implementan su plan por medio de uno de los cuatro tipos de servicio anteriormente descritos: directo, indirecto, promoción y sensibilización, o investigación (Johnson y Notah, 1999; Lake et al., 2015). Las actividades de servicio son planificadas con los socios comunitarios en un ejercicio de entendimiento mutuo.
- Reflexión. Coincide en presentarla como un proceso continuo, y se entiende como la suma de pensamientos y sensaciones sobre las experiencias vividas, en torno a la que se construye el conocimiento.
- Demostración. Los estudiantes captan el total de la experiencia, incluyendo aquello que se ha aprendido, el proceso de aprendizaje seguido y el servicio prestado, y lo comparten con una audiencia.

Otra clasificación similar del transcurso de un proyecto de aprendizaje-servicio es la realizada por Palos (2015), cuando reconoce también cinco etapas generales que, a su vez, se dividen en diferentes fases (Tabla 10).

Tabla 10. Etapas y fases de un proyecto de ApS

Etapas	Fases
Preparación	<ul style="list-style-type: none"> - Perfilear la actividad - Identificación de las necesidades y determinación de los posibles servicios y aprendizajes - Identificación de entidades colaboradoras y apoyo institucional - Establecimiento de relaciones y acuerdos
Planificación	<ul style="list-style-type: none"> - Planificar los aspectos pedagógicos y de gestión de la actividad
Realización y seguimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Seguimiento de los aprendizajes que adquiere el alumnado - Seguimiento del servicio - Seguimiento de los aspectos organizativos
Evaluación multifocal	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de los estudiantes - Evaluación del proyecto en sí
Cierre y difusión	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar documentos para la difusión - Celebración y difusión del proyecto

Fuente: Palos (2015)

Ahora que hemos presentado diversas clasificaciones de etapas por las que pasa un proyecto de aprendizaje-servicio, queremos dejar constancia de que no son, ni mucho menos, fijas e inamovibles. En el transcurso de una experiencia de ApS pueden aparecer situaciones problemáticas susceptibles de alterar su transcurso y obligar a todas las partes implicadas a proponer soluciones, llegando incluso a tener que reformular determinados aspectos sobre la marcha. Así lo entienden Alonso, Arandía, Martínez

Domínguez, Martínez Domínguez, y Gezuraga (2013) quienes ofrecen un listado de situaciones adversas que pueden darse durante el transcurso del proyecto e incidir directamente en el mismo, exigiendo la intervención del profesorado:

- Falta de tiempo. La reducción de un proyecto de ApS a asignaturas de desarrollo semestral se configura como un reto enorme. La propia complejidad de este tipo de iniciativas, y la necesidad de ofrecer un acercamiento teórico previo, limitan el tiempo en el que el alumnado puede prestar un servicio de calidad en la comunidad.
- Nivel de complejidad. En ocasiones las entidades colaboradoras pueden demandar un tipo de actividades que, aun siendo interesantes para satisfacer sus necesidades y motivar el aprendizaje académico, resulten inadecuadas para el nivel competencial de los estudiantes, lo que puede tener consecuencias negativas en el grado de implicación.
- La aparición de estrés y ansiedad en los estudiantes. Debido a los factores anteriores, la falta de tiempo para acometer actividades de alta complejidad, junto al compromiso adquirido con las entidades colaboradoras, existe la posibilidad de que aparezca en los estudiantes la sensación de estrés.
- Las relaciones con las entidades comunitarias. Este vínculo trae consigo mayor dificultad al trabajo que habitualmente se desarrolla en el aula, debido a la incorporación de un nuevo agente, el socio comunitario, al proceso de aprendizaje. La comunicación entre dicha entidad y el alumnado y el profesorado, así como las diferencias entre las expectativas depositadas en el servicio, pueden traer consigo situaciones problemáticas.
- Caer en el activismo y aprender en exclusiva de las tareas del proyecto. La fuerte motivación que producen las actividades de servicio a la comunidad puede crear en los estudiantes una fijación excesiva en los procesos que tienen lugar fuera del aula. Por tanto, deben crearse momentos en los que trabajar la teoría de referencia, suscitar la reflexión y evaluar el aprendizaje que se está adquiriendo.
- La incertidumbre del proceso. La incertidumbre es uno de los rasgos definitorios de un proyecto de ApS, debido principalmente al gran número de variables que entran en juego y los agentes que pueden llegar a involucrarse. Por tanto, el profesor tiene que contar con competencias de liderazgo, comunicación y de planificación flexible y abierta.

En una línea similar, Hironimus-Wendt y Lovell-Troy (1999) reconocen que existen tres posibles problemas, de naturaleza eminentemente social, que pueden aparecer cuando se saca a los estudiantes del ambiente tradicional de aula y se les introduce en un entorno comunitario. En primer lugar, señalan la posibilidad de que el alumnado involucrado en experiencias de ApS pueda llegar a culpar a las personas más desfavorecidas, sin llegar a analizar las explicaciones sociales de fenómenos como, por ejemplo, la pobreza. Segundo, destacan el tiempo que necesitan los alumnos para identificarse con personas diferentes a ellos, y la dificultad de imaginarse en la posición de individuos con menos posibilidades. Por último, aparece la posición y el rol con el que el alumnado se presente en la comunidad, que puede ser de “expertos” que tratan de “arreglar” una situación o, por el contrario, de parálisis frente a la percepción de no poder aportar nada que resulte significativo para la sociedad. Por esto mismo, concordamos con la idea de Deeley (2015) cuando admite que el aprendizaje-servicio puede resultar más oportuno, aunque no exclusivo, para ser utilizado en cursos académicos superiores de la universidad, pues de este modo podrá garantizarse un nivel de preparación más alto por parte de los estudiantes.

Destacamos un último obstáculo en el diseño e implementación de un proyecto de ApS, y tiene que ver con la inclusión del mismo en la guía docente. Es recomendable que la experiencia se incluya en el propio programa de la asignatura o asignaturas en que se enmarca, para lo que Heffernan (2001) ofrece las siguientes recomendaciones a los docentes:

- Incluir el servicio como un objetivo expreso de la asignatura.
- Describir con claridad el modo en que será evaluada la experiencia de servicio y qué aspectos serán evaluados y medidos.
- Describir la naturaleza del lugar en que se ubicarán las actividades de servicio.
- Especificar los roles y responsabilidades de los estudiantes en el proyecto de ApS.
- Definir las necesidades de la comunidad que se pretenden abordar.
- Especificar el modo en que se pretende que los estudiantes demuestren el aprendizaje adquirido en el servicio (diarios, portafolios, presentaciones, etc.).
- Presentar los elementos de la asignatura por medio de los que se realizará la conexión entre los contenidos de la misma y el servicio.
- Ofrecer una descripción del proceso de reflexión que se seguirá.

- Describir el modo en que está previsto que los estudiantes hagan la difusión pública de su trabajo en la comunidad.

3.4.3. Criterios para la calidad de las experiencias

La calidad es uno de los términos siempre presentes cuando hablamos de educación, y el aprendizaje-servicio no es ajeno a tal requisito. La implementación de proyectos de ApS en la universidad responde a una intención clara: la optimización del aprendizaje de los estudiantes. Si además lo hacemos retribuyendo un servicio a la comunidad que contribuye a la satisfacción de necesidades sociales reales, mejor; pero no por ello debemos olvidar que lo realmente importante son los resultados del estudiante. Pero, como en toda práctica educativa, este impacto se verá condicionado por una serie de factores y variables mediadoras que determinarán la eficacia de los proyectos. Estos principios se convertirán en claros indicadores de calidad, ya que tendrán una incidencia directa en los resultados que se prevén alcanzar, especialmente en los estudiantes.

Los criterios que limitan las mejores prácticas de aprendizaje-servicio son un elemento que merece especial atención si lo que se pretende es incrementar los niveles de calidad y, especialmente, la calidad en el aprendizaje. Así, Conner y Erickson (2017) nos advierten que cuando un proyecto está pobremente diseñado e implementado, puede que se deriven resultados inesperados, casi siempre negativos.

No obstante, Imperial, Perry, y Katula (2007), después de una profunda revisión bibliográfica, concluyen que, si bien se habla repetidamente de los resultados que se derivan del aprendizaje-servicio, apenas se repara en el modo en que la calidad en el diseño de los proyectos determina tales resultados. Esto es lo que llevó a Butin (2003) a afirmar que no existe una evidencia empírica sólida que defina cuáles son las buenas prácticas que dan lugar a los buenos resultados de los que habla la investigación.

En un intento por demostrar los principios de calidad en el ApS, Puig et al. (2007) defienden la pertinencia de diferenciar dichos principios de lo que serían requisitos básicos de un proyecto. De todos modos, como iremos viendo en este epígrafe, la calidad resulta, en parte, de una gestión óptima de los requisitos básicos que definen a una iniciativa de este tipo. Por ello, no nos debe extrañar que uno de los principales factores críticos se corresponda con el primer rasgo definitorio del ApS, que no es otro que el vínculo entre el servicio y el aprendizaje, es decir, la conexión entre las actividades que desarrollan los estudiantes en la comunidad con el currículo de la

asignatura (Imperial et al., 2007). Incluso Hatcher, Bringle y Muthiah (2004) condujeron un estudio en el que demostraron que la perspectiva del estudiante también discurre en esta línea, pues valora la integración del contenido académico con la experiencia de servicio como la variable que mayor peso tiene en la calidad del aprendizaje.

Estos aspectos que determinan los resultados derivados de iniciativas de ApS deben ser tomados en consideración desde un primer momento, pues son ya identificables en las decisiones que se tomen en la planificación y diseño de la propia experiencia.

La primera que podemos resaltar, tomando la referencia de Lester, Tomkovick, Wells, Flunker, y Kickul (2005), es la causa que determina la implicación del alumnado en el proyecto. Los autores ponen su foco de atención en las diferencias que pueden aparecer en función de si la motivación es intrínseca o extrínseca. Argumentan que, pese a la pertinencia ocasional de exigir la participación en el proyecto como un requisito obligatorio, será necesario crear en el alumnado una fuerte sensación de autonomía para que interiorice y empatice con los valores y la importancia de la experiencia, del mismo modo que lo haría si la elección hubiese sido libre. En la misma línea, pero de un modo más contundente, Lambright y Lu (2009) advierten que la obligatoriedad en la participación en una experiencia de ApS puede tener consecuencias negativas en los resultados esperados, pues es posible que el entusiasmo y la motivación de los estudiantes caigan sensiblemente.

Así las cosas, y contrariamente a las ideas de Butin (2003) e Imperial et al. (2007) anteriormente recogidas, nuestro análisis nos muestra que, hoy por hoy, el estudio de los componentes pedagógicos implicados en la calidad de los proyectos de ApS, entendida esta principalmente como la eficacia en los resultados obtenidos en el alumnado, es una de las cuestiones que más interés ha suscitado en la investigación sobre el tema. Hace ya tres décadas nos encontramos con la que es, posiblemente, la más reconocida clasificación de principios de calidad y buena práctica para combinar el aprendizaje académico con un servicio a la comunidad. Es la realizada por Honnet y Poulsen (1989), que consta de diez criterios al respecto:

- Comprometer al alumnado en acciones responsables y desafiantes dirigidas al bien común. Las actividades en que se involucran los estudiantes y las personas colaboradoras deben ser reconocidas como importantes por la sociedad.

- Ofrecer oportunidades estructuradas para que el alumnado reflexione críticamente sobre sus experiencias. El servicio por sí solo no garantiza el aprendizaje, por lo que se tienen que crear momentos para discutir y compartir la propia experiencia en relación a cuestiones morales o teóricas relevantes.
- Tanto los alumnos como los destinatarios del servicio tienen que tener claro, desde un primer momento, qué es lo que se pretende lograr y lo que se pretende aprender, por lo que dichos objetivos han de ser construidos en el diálogo y contribuirán a incrementar las competencias de todas las partes implicadas.
- Permitir a los destinatarios del servicio que definan sus necesidades. De este modo, también deben participar en la definición de las actividades a desempeñar por el alumnado, y el modo en que se desarrollarán. Además, se garantizará que las actividades no se solapen con tareas laborales y empleos ya existentes y que supongan tareas que de otro modo se abandonarían.
- Aclarar las responsabilidades de todas las personas y entidades involucradas. Todos los actores (alumnado, profesorado y comunidad) tienen que negociar el papel que cada uno ha de jugar en el transcurso del proyecto. Es especialmente importante hacer a la entidad responsable del aprendizaje de los estudiantes.
- Emparejar a los estudiantes con unas necesidades del servicio que se reconocen como cambiantes. Tiene que existir un proceso continuo de *feedback*, en el que la naturaleza cambiante del servicio permita ampliar las competencias de los estudiantes al tener que adaptarse constantemente a una serie de vaivenes.
- Ofrecer un compromiso organizacional genuino, activo y sostenido. La calidad de los proyectos dependerá del compromiso institucional que se ofrezca, por un lado, desde la universidad, pero también desde la entidad receptora.
- Incluir formación, supervisión, reconocimiento y evaluación para alcanzar los objetivos de servicio y aprendizaje. Es una responsabilidad recíproca de aquellos que ofrecen el servicio y de quienes lo reciben, teniendo especial importancia una evaluación formal y planificada que incluya a todos los participantes. Este proceso tiene que tomar en consideración las diferencias y la diversidad entre sujetos.
- Asegurar que el tiempo destinado al servicio y al aprendizaje es flexible, apropiado, y adecuado a los intereses de todos los implicados. El tiempo dedicado se ajustará a las actividades y todas las partes estarán en su negociación.

- Promover la participación de y con poblaciones diversas. Un buen proyecto de ApS promueve el acceso y elimina las barreras a la participación. Esta diversidad tiene que aprovecharse para fortalecer los objetivos propuestos en el aprendizaje del alumnado y en el servicio.

Por su parte, en un intento por dilucidar aún más las consideraciones a tener en cuenta antes de la implementación de un proyecto de ApS, con la intención de que se obtengan los resultados de aprendizaje deseados, Howard (1993, 2001) se refiere a los siguientes diez principios de buenas prácticas:

- El crédito académico no es para el servicio o su calidad, sino para la demostración del aprendizaje académico y cívico de los estudiantes.
- No comprometer el rigor académico y oponerse a la visión del aprendizaje-servicio como un recurso de aprendizaje “suave”. Es más, mientras en iniciativas tradicionales los estudiantes solamente tienen que satisfacer objetivos de aprendizaje académico, en el ApS tienen que satisfacer tanto objetivos académicos como de servicio a la comunidad.
- Establecer objetivos de aprendizaje. La combinación del aprendizaje con un servicio a la comunidad la convierte en una metodología que multiplica las posibilidades de aprender, por lo que debe ser correctamente planificada.
- Delimitar criterios al escoger los lugares en los que se ha de realizar el servicio, permitiendo la conexión con los contenidos de la asignatura y la relevancia de los aprendizajes que extrae el alumnado.
- Prever estrategias académicamente probadas para evaluar el aprendizaje en la comunidad.
- Preparar a los alumnos para aprender de la comunidad, mediante estrategias como la observación y la reflexión. Es un aspecto determinante, pues muchos estudiantes muestran carencias a la hora de extraer y crear significados de sus propias experiencias.
- Minimizar las diferencias entre los roles de los estudiantes en la comunidad y en el aula. Las clases y la comunidad se configuran como entornos de aprendizaje enormemente diferenciados. Se trata de procurar que el rol asumido en ambos entornos sea similar, tratando de acercar los contextos de aula (más pasivos) y los comunitarios (más activos).

- Repensar el rol del profesorado como consecuencia del papel más activo en el estudiante que se recoge en el punto anterior. No se trata ya de transmitir información, sino de actuar como guía en el aprendizaje del alumnado.
- Preparación para las variaciones en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, así como para ciertas pérdidas de control al respecto. El aprendizaje-servicio supone resultados académicos heterogéneos en los alumnos, incluso cuando los estudiantes están expuestos a las mismas situaciones, tanto en la comunidad como en el aula.
- Aumentar la orientación hacia la responsabilidad social. No puede concebirse como un medio para mejorar exclusivamente el aprendizaje académico del alumnado, pues la orientación tanto al aprendizaje cívico como al académico es seña de identidad de esta metodología.

De un modo contemporáneo a la clasificación anterior, Batchelder y Root (1994) diseñaron el *Evaluation of Service-Learning (ESL)*, una guía para evaluar aquellos aspectos que, hipotéticamente, podrían intervenir en los resultados derivados del aprendizaje-servicio. Los factores que consideraron eran los siguientes:

- La autonomía y la capacidad de decisión del alumnado en las actividades de servicio.
- La reflexión en clase, de modo que todo el trabajo realizado sobre la asignatura ayude a comprender las experiencias vividas en el servicio y permita aprender de ellas.
- El soporte dado por el profesor responsable, quien, como guía, ha de ayudar a los estudiantes en su proceso de adaptación a la experiencia y, desde luego, a sacar el mayor provecho.
- La claridad del rol del alumnado en el proyecto (percibida por ellos mismos).
- La relación con el supervisor o responsable de la entidad comunitaria en la que se desarrolló el servicio, quien ha de complementar el apoyo dado por el profesor desde la universidad.
- La percepción por parte del alumnado de haber contribuido a ayudar realmente a los beneficiarios del servicio.
- La visión que el alumnado muestra, al margen de cómo se ha desarrollado su experiencia, sobre el potencial que ha tenido el proyecto de cara a ayudar al beneficiario.

Por medio de estas tres clasificaciones podemos confirmar que los indicadores de calidad y buena práctica de ApS han sido un aspecto tratado por la investigación en este ámbito. Además, no se trata de un tema cuyo interés sea reciente, sino que ya procede de los años ochenta y noventa del siglo pasado, coincidiendo con la gran expansión del ApS en el contexto americano.

No obstante, reconocemos que estas clasificaciones, si bien pueden considerarse como decálogos de partida, carecen de una demostración empírica que las respalde. Por tanto, existe una corriente de investigación que, identificando las variables que median en el éxito educativo del aprendizaje-servicio, trata de examinar las decisiones y elementos programáticos que puedan ser adoptados como principios de calidad de esta estrategia educativa. Con tal fin, y procurando identificar las mejores prácticas, Mabry (1998) estudió tres dimensiones que, en su perspectiva, evidenciaban aspectos influyentes en los resultados alcanzados por los estudiantes:

- La cantidad de tiempo dedicada al servicio en la comunidad. En su estudio concluye que esta variable incide principalmente en la dimensión académica, aduciendo que un servicio reducido no aporta el suficiente contenido y material para vincular con la asignatura. Se recomienda un mínimo de entre 15 y 19 horas de servicio para disfrutar de un contacto con las personas y la realidad, de modo que se pueda garantizar alguna efectividad del proyecto.
- El contacto con los beneficiarios. Demuestra que los alumnos que tienen un contacto continuado con los beneficiarios y que interactúan con ellos presentan claras diferencias en cuanto a valores cívicos y sociales, además de aprendizajes académicos. Muestra incluso que aquellos alumnos que no tienen ningún contacto cambian a peor.
- Reflexión. Según el estudio, la reflexión, tanto dentro como fuera del aula, tendrá efectos positivos cuando más continuada y regular sea, sobre todo en lo que a resultados sociales y cívicos se refiere. Centrándose en la reflexión en clase, su incidencia es mayor especialmente en el aprendizaje académico que los estudiantes podrán extraer de sus experiencias. Asimismo, se antoja positiva la participación de todos los agentes: alumnado, profesorado y responsables de la entidad colaboradora.

Esta clasificación realizada por Mabry (1998), donde destaca el tiempo, el contacto social y la reflexión como elementos que determinan la calidad en una experiencia, es

un claro reflejo de las ideas de John Dewey. Es decir, tal como argumentamos en capítulos anteriores, ya Dewey (2004a) se había referido a la continuidad y a la interacción como los dos principios básicos para que una experiencia sea educativa, además de sus análisis sobre el pensamiento reflexivo como el medio por el cual convertir las experiencias en aprendizaje. Incluso Conner y Erickson (2017) advierten que implementar un proyecto de aprendizaje-servicio puede, en realidad, resultar más negativo que positivo si se involucra a los estudiantes en experiencias que suponen un contacto casual con la realidad, es decir, un contacto corto y superficial con los beneficiarios.

Otro trabajo en esta línea es el de Lambright y Lu (2009), para quienes las siguientes características de los proyectos de ApS inciden en el aprendizaje que los estudiantes terminan adquiriendo:

- La consistencia del acompañamiento ofrecido por el profesor.
- El grado en que el proyecto se vincula con la asignatura y los contenidos de la misma.
- La cantidad de tiempo dedicado en clase a la reflexión.
- El nivel en que los alumnos han podido influir en el desarrollo del proyecto.
- El contacto entre los estudiantes y los beneficiarios, es decir, la intensidad y la duración de la experiencia.
- La presencia en el proyecto de actividades de trabajo en equipo.

Un estudio similar es el realizado por Moely e Ilustre (2014), en el que concluyeron que las variables de las que depende el éxito de un proyecto de ApS están relacionadas, por un lado, con la calidad en sí misma y, por otro, con la orientación que se le da. Cuando hablan de calidad como dimensión que determina los efectos de una experiencia, subrayan los siguientes elementos:

- La utilidad y el valor del servicio para el alumnado.
- El grado de importancia que se le dio al proyecto de ApS en la planificación y desarrollo de la asignatura (con el fin de que los alumnos y los socios estuviesen preparados para el servicio, y para que este se integre en la materia y se vincule con el currículo).
- Garantizar las oportunidades para la reflexión.

En lo concerniente a la orientación, Moely e Ilustre (2014) destacan que las acciones que apuntan hacia algún tipo de cambio social tienen mayor poder de incidencia en los estudiantes que aquellas que acentúan cuestiones caritativas, especialmente en mejoras referidas al conocimiento de la comunidad, el aprendizaje académico, el liderazgo y la satisfacción con la universidad. En este sentido, Morton (1995) propone los modelos de la caridad y del cambio social como opuestos, caracterizándose el primero de ellos por un servicio puntual y auxiliar, con bajos niveles de relaciones con la comunidad y de preocupación por las causas principales de las necesidades; mientras que el cambio social se define por altos niveles de relación y preocupación, y por las tentativas de empoderamiento de los colectivos que son objeto, y objetivo, del servicio.

Estos dos modelos, tal como son identificados por Ward y Wolf-Wendel (2000), dan lugar a sendos paradigmas de ApS, uno de ellos identificado bajo la idea de “hacer por” (caridad) y otro orientado a “hacer con” (cambio social), caracterizándose este último por la pretensión de beneficios recíprocos, que no se limiten exclusivamente a la universidad. No obstante, es conveniente tener en cuenta que la orientación hacia una u otra postura no dependerá únicamente del modo en que el profesorado diseñe y dirija el proyecto. También los estudiantes llegan con sus propias preferencias y perspectivas ya formadas, por lo que su inclinación hacia uno u otro de los modelos, ambos, o ninguno, determinará, en alguna medida, los efectos (Moely, Furco, y Reed, 2008).

De todos modos, Moely e Ilustre (2014) identifican una serie de motivos por los que un enfoque orientado al cambio social incrementa la efectividad de un proyecto de ApS. Afirman que esta perspectiva lleva al alumnado a cuestionarse las necesidades sociales que intentan solucionar, su papel en el servicio y los problemas de justicia con que se pueden encontrar, además de estimular su interés por los contenidos de la asignatura (sobre todo si guarda estrecha relación con el servicio) y una actitud de liderazgo orientada a cambiar la situación con que se encuentran.

Para terminar, resulta pertinente destacar una variable de la que dependerá la posibilidad de cumplir con los criterios y factores de calidad que en este epígrafe se han presentado: la formación y preparación del profesorado. Como proponen Imperial et al. (2007), el compromiso del profesorado es un aspecto determinante para el éxito del ApS, y el apoyo institucional, reflejado en elementos como la formación o el financiamiento, son decisivos a la hora de empujar a los docentes a implementar esta

metodología y, especialmente, al determinar la gestión que se hace de la misma. Conocedores de esta realidad, Bringle y Hatcher (1995) reconocen una formación del profesorado conscientemente planificada como un predictor para la futura calidad de los proyectos. Así, pese a que no desmienten lo beneficioso de que el profesorado descubra el ApS por medios propios o de un modo accidental, por ejemplo a través de lecturas en revistas o comentarios con colegas, sugieren que un desarrollo profesional planificado, deliberado y centralizado dará lugar a más y mejores resultados. Escudan este argumento en cuatro motivos (Bringle y Hatcher, 1995):

- Instauración de un vocabulario común. Un desarrollo profesional estructurado permite establecer una definición común, y ampliamente aceptada en la institución, de aprendizaje-servicio. Se podrán evitar así las confusiones entre ApS y otras iniciativas experienciales como el voluntariado o las prácticas.
- Mantenimiento de la integridad académica. El ApS, adecuadamente diseñado e implementado, derivará en beneficios para el alumnado, el profesorado y la comunidad. Por ello, una formación del profesorado óptima podrá incidir en una adecuada revisión del currículo, evitando resultados contraproducentes y, tal vez, manteniendo la integridad académica de esta pedagogía.
- Incremento del apoyo y la confianza. Teniendo en cuenta que el ApS es una estrategia novedosa para muchos profesores, el grado de comprensión de su teoría y práctica, especialmente en lo vinculado a la evaluación, no es demasiado extensa. Consecuentemente, la formación y las oportunidades de desarrollo del profesorado se configuran como espacios en los que conocer la naturaleza de esta metodología, facilitándose el intercambio de experiencias con otros profesores.
- La institucionalización. Como ya se explicó con anterioridad, el profesorado se configura como un elemento central en las dinámicas de institucionalización del ApS en las universidades, si bien no debe ser coaccionado para que se mueva en tal dirección pedagógica; es su motivación la que ha de inducirle a cambiar. En este sentido, la formación se erige como el elemento por medio del cual dar apoyo a este proceso de autodescubrimiento y autopersuasión del profesorado.

También Morton (1996) asiente que el éxito de las experiencias de aprendizaje-servicio reside en gran parte en el desarrollo profesional del profesorado universitario al respecto. Destaca, en este sentido, actividades de formación puntuales como seminarios

o *workshops*, si bien indica que sería positivo que se combinaran con actividades intensivas como cursos de verano, encuentros con otros profesionales, o la participación en asociaciones y encuentros específicos sobre el ámbito. Añade la importancia que tiene proveer al profesorado de recursos educativos tales como libros, herramientas de evaluación, o revistas específicas, entre otros.

Pero la idea de Bringle y Hatcher (1995) no se limita a exponer la importancia que la formación y el desarrollo profesional del profesorado tiene a la hora de incidir en la posterior calidad y eficacia de los proyectos, sino también a proponer un modelo de formación que se articula en torno a cinco bloques principales: una introducción teórica al ApS, la reflexión, las asociaciones con la comunidad, la supervisión y evaluación de los estudiantes, y la investigación y evaluación sobre el conjunto del proyecto.

3.4.4. La reflexión en los proyectos de ApS

Lo visto hasta aquí hace que tengamos a la reflexión como un punto central, no solamente en el diseño de un proyecto de aprendizaje-servicio, sino también como el principal criterio de calidad para este tipo de iniciativas o, por lo menos, sobre el que mayor consenso existe. Incluso, si partimos de un análisis de las clasificaciones de principios para la calidad del ApS en la línea de las anteriormente presentadas, Eyler (2002) se muestra convencido de que no se trata únicamente de que esta calidad importe, sino que la calidad que más importa es la cantidad y tipo de reflexión. Entonces, animar procesos de reflexión realmente efectivos será la clave para fortalecer y optimizar el potencial del aprendizaje-servicio, es decir, “un proyecto de aprendizaje-servicio será más útil y tendrá más calidad en tanto que inspire un auténtico proceso de reflexión en torno al mismo” (Santos Rego et al., 2015, p. 20).

Comenzamos reconociendo la dificultad que supone definir el concepto de reflexión. Así lo considera también Santos Rego (1992), si bien admite que no existe mucha duda a la hora de acotar lo contrario a la acción reflexiva como la aceptación automática y casi dogmática de principios, sin un mayor análisis que medie dicha asunción. Por tanto, la práctica reflexiva se configura como uno de los elementos en torno a los que se articula el actual cambio educativo experimentado en la universidad, dejando atrás la recepción pasiva y acrítica de información y apuntando hacia un modelo pedagógico centrado en el aprendizaje autónomo y activo de los estudiantes (Escofet y Rubio, 2017). Pero esta idea que aquí presentamos no es ni mucho menos novedosa, pues como ya vimos en el segundo capítulo, para John Dewey la experiencia

es el pilar en que se sustenta su ideario pedagógico, pese a que es la reflexión la que media en este proceso para hacer que la experiencia sea realmente educativa (Dewey, 1995, 2007).

En el caso específico del aprendizaje-servicio, la reflexión crítica se convierte en una habilidad crucial para los estudiantes, pues permite conectar las actividades de servicio desarrolladas en la comunidad con el aprendizaje académico (Deeley, 2015). La importancia, en este sentido, viene justificada por la presunción de que el servicio a la comunidad no produce un aprendizaje por sí mismo, sino que es la reflexión la que establece un vínculo entre dicho servicio y el contenido de la asignatura (Bringle y Hatcher, 1999). Es decir, la reflexión se manifiesta en un conjunto de actividades que posibilitan una relación de influencia recíproca entre el servicio a la comunidad, por un lado, y el aprendizaje académico y cívico, por otro (Howard, 2001).

Se puede decir, incluso, que es el elemento que hace que una actividad de servicio promovida desde el ámbito académico se convierta en aprendizaje-servicio y no sea, simplemente, una iniciativa paralela al plan de estudios:

Reflection is the key element that connects service and learning. Without reflection, service is simply that: service. Reflection on service experiences allows students to make cognitive and affective connections to learning, create linkages to prior learning and experiences, and make new sense of the world (Bucco y Busch, 1996, p. 242).

Como ya hemos anunciado, en el aprendizaje-servicio se propone la reflexión como un claro indicador de calidad de las experiencias, si bien tiene que constituirse como una reflexión organizada de un modo intencional por alumnado y profesorado, que se diferencie de aquella puntual y de bajo perfil que acostumbra acompañar a toda acción humana (Páez y Puig, 2013). En palabras de Billig (2007), tiene que suponer actividades cognitivamente desafiantes para el alumnado, que lo estimule a pensar en profundidad sobre un problema para así deconstruirlo y encontrar posibles soluciones.

Sin embargo, incluso cuando se le dedica tiempo y preparación, la reflexión puede llegar a ser superficial, limitándose a recoger las impresiones y sentimientos de los estudiantes, sin mayores oportunidades para establecer vínculos entre su experiencia y la asignatura o para desafiar sus propias asunciones (Eyler, 2002). También Billig (2007) lo entiende de este modo, al afirmar que muchos profesores que hacen uso del aprendizaje-servicio no introducen variaciones en el tipo de actividades de reflexión que promueven, ya que recurren principalmente a diarios escritos y resúmenes que

simplemente reflejan los sentimientos del alumnado mientras estaba involucrado en el servicio a la comunidad.

Lo conveniente es reparar en aquellos elementos que determinarán que un proceso de reflexión se desarrolle de un modo efectivo. Con este propósito, Eyler, Giles, y Schmiede (1996) presentan cuatro principios que debe seguir todo proceso reflexivo para ser de calidad: ser continuado, conectado, desafiante y contextualizado:

- Reflexión continua. Es un proceso continuo y paralelo a todo el proceso educativo y a la actividad de servicio, por lo que tiene que acontecer antes, durante y después de la experiencia de ApS.
- Reflexión conectada. Tiene que conectar el servicio con los objetivos intelectuales y académicos de los estudiantes. El servicio ilustra y hace reales las teorías, mientras que en el trabajo en clase el alumnado examina marcos teóricos que explican el servicio.
- Reflexión desafiante. Esta es la característica de una reflexión efectiva que más difícil puede resultar para el profesorado: desafiar a los estudiantes para que se atrevan a solucionar los problemas de una manera más crítica. Exige al profesor la proposición de preguntas o ideas incómodas para alumnas y alumnos, induciéndoles a pensar de otro modo y a procurar soluciones alternativas.
- Reflexión contextualizada. Tiene que ajustarse a cada proyecto concreto de ApS. Ha de ser adecuada y complementaria al nivel de las otras actividades de aprendizaje de la asignatura.

Otro reconocido esfuerzo en esta línea es el de Bringle y Hatcher (1999), al proponer que las actividades de reflexión tienen que tener en cuenta los siguientes cinco puntos: unir claramente el servicio con el contenido de la asignatura y los objetivos de aprendizaje; estar estructuradas en términos de descripción, expectativas y criterios para su evaluación; ser regular y continuada; ofrecer *feedback* por parte del profesor para que el alumnado pueda mejorar sus análisis críticos; e incluir oportunidades para que los estudiantes exploren, clarifiquen y alteren sus propios valores.

A pesar de la utilidad de estas clasificaciones, es cierto que no cuentan con gran soporte empírico, más allá de una buena narrativa y el bagaje de los expertos que las proponen. Por ello, creemos que los pilares en los que se ha de apoyar una reflexión de calidad en los proyectos de ApS deben asociarse a la investigación que los respalde. Así lo hicieron Hatcher et al. (2004) al demostrar, en un estudio con 471 estudiantes, que la

calidad del aprendizaje se ve significativamente afectada por la integración del contenido académico con el servicio realizado y por la naturaleza de la reflexión, es decir, estructurada, regular y permitiendo la clarificación de los valores discentes. Dicho estudio confirmó buena parte de lo que habían planteado Bringle y Hatcher (1999).

Por otro lado, destacamos un metaanálisis en el que se contó con una muestra de 103 proyectos diferentes, y en el que Conway, Amel, y Gerwien (2009) postulan que la presencia de reflexión estructurada terminará por producir cambios positivos tanto en los resultados personales, como en otros de corte social y cívico.

Permítasenos reparar ahora en el que consideramos como uno de los criterios de calidad de la reflexión que mayor incidencia puede tener. Se trata de la continuidad y transversalidad en el proyecto, teniendo en cuenta que debe desarrollarse tanto antes, como durante y después del servicio. Así, Eyler (2002) presenta las características de los procesos de reflexión en estos tres momentos:

A. Reflexión antes del servicio o “preflexión”

La educación experiencial hace que los estudiantes hayan de afrontar situaciones e información que entran en conflicto con su concepción del mundo, por lo que conviene una adecuada preparación previa. Hemos de dedicar tiempo antes del servicio comunitario al análisis de las percepciones estudiantiles en torno a la comunidad, sin ocultar los problemas y necesidades que han de abordarse, y para identificar brechas en la comprensión. Lo que importa es elevar su nivel de conciencia, amén de identificar conflictos entre las nuevas experiencias y las antiguas asunciones.

Entre las actividades que permiten esta reflexión antes del servicio destaca la reflexión escrita, en diarios o portafolios, donde los alumnos pueden describir qué esperan ver, hacer y aprender, comprobándolo al finalizar. Lo que se pretende es que saquen a la luz sus estereotipias, a fin de que el servicio les permita afrontar esas preconcepciones y hacerse conscientes de las experiencias que las contradicen, sensibilizándolos acerca de la complejidad inherente a los problemas sociales.

Otro de los cometidos a perseguir en las actividades de reflexión que anteceden al servicio es alentar la conciencia sobre su propio proceso de aprendizaje y monitorizarlo. Desarrollar estas habilidades de metacognición puede optimizar los procedimientos que favorecen el análisis de problemas y la toma de decisiones (Billig, 2007).

B. Reflexión durante el servicio

Como ya hemos dicho, el aspecto que determina una reflexión efectiva durante el servicio es su continuidad, pues las observaciones deben ser permanentes, desafiantes, y estar conectadas en términos informativos. En este sentido, el aprendizaje experiencial tiene lugar en un proceso cíclico de acción y de reflexión sobre dicha acción.

Además, la reflexión continua a lo largo de todo el servicio permite al alumnado enfrentarse a las discrepancias que surgen entre sus asunciones previas y los marcos de referencia actuales. Esta idea se vincula a los principios del aprendizaje transformacional de Mezirow (1977), en tanto que la reflexión contribuye a transformar los esquemas de percepción originales, llevando al alumnado a adoptar nuevas perspectivas sobre los problemas. Así, cuando los alumnos se ven inmersos en una determinada problemática social, se percatan de que sus antiguas creencias no son las adecuadas para enfrentarse a tal situación. En palabras de Deeley (2015), la reflexión crítica puede ser una experiencia incómoda, ya que perturba el modo en que los estudiantes comprenden e interpretan la realidad, lo que puede llevarlos a rechazar el aprendizaje-servicio en tanto que los saca de su tradicional zona de confort.

Sin embargo, la reflexión puede encontrar problemas para desarrollarse durante el transcurso del proyecto, debido, especialmente, a las limitaciones temporales, la amplitud de los contenidos de la asignatura y la posibilidad de que no todos los estudiantes participen en el aprendizaje-servicio. Para ello, es recomendable fortalecer la reflexión individual del alumnado fuera del aula, a través, por ejemplo, de diarios en los que describir su experiencia y el significado que tiene para ellos. En el caso de que no todos los alumnos participen en el proyecto, es positivo que se traigan las experiencias del servicio al aula, con el fin de que los incidentes vividos puedan ayudar a que todos los estudiantes del grupo comprendan las implicaciones del aprendizaje experimentado.

C. Reflexión al final del proyecto de ApS

Resulta especialmente provechosa si, previamente, los estudiantes fueron conscientes de su propio proceso de aprendizaje y participaron de una reflexión continuada. Es un buen momento para consolidar el aprendizaje, examinar la comprensión de la asignatura, e identificar problemas que todavía no se han solucionado.

En este momento los alumnos tienen que hacer uso de la reflexión si desean demostrar los aprendizajes adquiridos, y pueden hacerlo mediante diarios reflexivos, trabajos que vinculen el servicio y una investigación documental, o la presentación al resto de compañeros. Otra opción interesante es que presenten su trabajo al socio comunitario, pues esa tarea puede suponer ya un ejercicio profesional para los estudiantes.

Por último, además de compartir su aprendizaje con los compañeros y la comunidad, es importante que después del servicio se dedique tiempo a pensar en los pasos siguientes. Después de haber analizado la experiencia en relación a las teorías estudiadas en clase, los alumnos se ven con capacidad suficiente para construir planes de acción desde sus aprendizajes.

Hasta aquí nos hemos centrado principalmente en la importancia de una reflexión de calidad en los proyectos de aprendizaje-servicio, reparando especialmente en la importancia de una reflexión continuada a lo largo de la experiencia. Pero otro elemento de gran relevancia, y que también incidirá en la calidad de la reflexión, es el tipo de actividades que se seleccionarán. En este sentido, existe una gran variedad de formatos de reflexión, pues como indican Bringle y Clayton (2012) puede ser escrita, oral, o ambas; individual, colaborativa, o ambas; estar planificada en el tiempo o ser informal y casual; puede suponer *feedback* de numerosos colectivos (profesores, compañeros, entidades comunitarias...); y puede ejecutarse en numerosos soportes y actividades, tales como diarios, presentaciones a los compañeros, o sesiones de discusión.

Una clasificación clarificadora es la de Eyler et al. (1996). Lo que hacen es categorizar cuatro tipos de actividades (leer, escribir, hacer y decir) que dan soporte a procesos de reflexión crítica en el ApS, cuya elección tendrá que tener en cuenta tanto el sentido de oportunidad como los estilos de aprendizaje del alumnado:

- Leer (literatura y materiales escritos). Se adapta a perfiles de aprendizaje teórico, esto es, a través de la conceptualización abstracta, haciendo uso de la lectura. Estas lecturas ofrecen teorías y modelos racionales y lógicos que ayudan a los estudiantes a crear sentido de sus experiencias de servicio. Son ejemplos de este tipo de actividades los artículos de revistas, los libros, o los documentos oficiales.

Entre sus ventajas nos encontramos el incremento de la comprensión sobre un problema concreto, el acceso a diferentes perspectivas sobre una realidad, y la

posibilidad de preparar a los estudiantes antes del servicio. Como debilidades, destaca la rápida obsolescencia de los materiales, la dificultad de leer fuentes académicas, la reticencia a la lectura por parte de los estudiantes, o la dificultad de aplicar lo leído al servicio.

Escribir (ejercicios escritos). Las personas reflexivas tienden a usar la escritura como un modo de proceder con sus propias experiencias a fin de integrarlas con modelos y enfoques teóricos. Por su parte, las más pragmáticas utilizan la escritura para proponer ideas y proyectos que se derivan de su aprendizaje. El portafolio, los diarios o los artículos para la prensa son ejemplos destacados de reflexión escrita.

Como fortalezas de la escritura resaltan la posibilidad de aprender a estructurar pensamientos y presentarlos de un modo articulado, archivar permanentemente las ideas, o el desarrollo de competencias narrativas. En cuanto a las debilidades destaca la escasa interacción de estas actividades (por más que hoy pueda mitigarse con el uso de las TIC), la exigencia de un amplio *feedback*, y la posibilidad de que los estudiantes escriban aquello que les gusta leer a los profesores y no tanto lo que realmente sienten.

- Hacer (proyectos y actividades). Las personas con un estilo de aprendizaje más activo aprenden sumergiéndose en un proyecto concreto. Este tipo de reflexión puede llevarse a cabo, entre otros, por medio de simulaciones o juegos de rol. En cuanto a las bondades de la reflexión mediante proyectos destaca la posibilidad de movilizar numerosas competencias y estilos de aprendizaje, el exigir un trabajo real más que un trabajo académico, y la posibilidad de dirigirse también a proyectos grupales. Como puntos débiles aparecen el excesivo control que requiere o la necesidad de plantear preguntas minuciosas para que se movilice la reflexión.
- Decir (ejercicios orales). El estilo de aprendizaje activo también tiende a reflexionar hablando y con presentaciones orales que puedan suponer algún impacto o cambio en un grupo de personas. Las actividades de reflexión oral son, entre otras, los grupos de discusión, las presentaciones, o las discusiones formales e informales.

La reflexión oral tiene ventajas como la práctica de habilidades de presentación en público, favorecer el diálogo, y desafiar las observaciones y asunciones de los estudiantes. Entre sus debilidades nos encontramos con la dificultad de

algunas personas para hablar en público, el obstáculo que supone querer registrarlo de un modo permanente si no es grabado en vídeo, y la necesidad de que el profesorado sepa gestionar debates y conflictos.

Comprobamos así la existencia de muy diferentes actividades para reflexionar en un proyecto de ApS. No obstante, queremos prestar especial atención a la reflexión escrita pues, como proponen Bringle y Hatcher (1999), la escritura es un procedimiento especial de reflexión a través del cual los estudiantes pueden crear nuevos significados y nuevas comprensiones de los problemas, además de nuevos modos de organizar las experiencias. Afirman ambos especialistas que la escritura permite gestionar mejor la experiencia en sus componentes psíquicos, fomenta el pensamiento crítico y establece vínculos entre la experiencia previa, la actual y la futura.

Es por ello que proponen las siguientes actividades al respecto (Bringle y Hatcher, 1999):

- Diarios. Son un medio por el cual el estudiante puede recoger los sentimientos y pensamientos sobre la experiencia. Es importante que se explique con claridad qué es lo que se pretende conseguir con el diario, y el modo en que se utilizará. Además, tiene que ser periódicamente revisado por el profesorado y compartido con otros compañeros y con la comunidad de práctica.

Son un buen modo de desarrollar la autocomprensión y de establecer vínculos entre el servicio y la asignatura. La información recogida puede dar lugar a más actividades de reflexión, como serían una presentación o un debate con el resto de compañeros.

- Artículos de investigación experiencial. Se basan en el ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb (Kolb y Kolb, 2005). Se trata de identificar una experiencia en particular, ubicada en el emplazamiento del servicio, para analizarla y reflexionar sobre la misma con la intención de formular recomendaciones de futuro.

Se detecta una situación problemática y se establecen determinados problemas sociales asociados a dicha situación. A partir de ahí, se estudia el modo de proceder para alcanzar recomendaciones que ofrecer al socio comunitario. En este proceso se complementa la acción con una investigación documental, pues lo que conviene es crear un marco teórico para el problema a considerar en el artículo.

- Presentaciones en clase. Se trata de que los estudiantes compartan sus experiencias de servicio, los logros alcanzados o los productos elaborados. Estas presentaciones permiten organizar y ordenar la experiencia, mejorando su comprensión.
- Reflexión electrónica. Como ya anunciamos en su momento, las TIC permiten potenciar la interacción y el diálogo entre los estudiantes que participan en este tipo de proyectos, aportando flexibilidad y afianzando procesos de reflexión crítica.

Por nuestra parte, dedicaremos mayor atención a otro tipo de actividad escrita de reflexión, que bien podría relacionarse con los diarios presentes en la clasificación anterior. Se trata del portafolio, una colección de documentos y otro tipo de materiales que han de evidenciar competencias y logros de los estudiantes, y que se relacionan directamente con los objetivos de aprendizaje (Eyler et al., 1996). Pero lo importante en un portafolio, y en cualquier actividad de reflexión, es delimitar aquello que se incluirá en el propio ejercicio. Sobre esto, Escofet y Rubio (2017) proponen cinco dimensiones en las que centrarse, que bien podrían guiar aquellos elementos a incluir en un portafolio:

- El servicio. El ámbito en el que se inserta, los destinatarios de las actividades o la necesidad a la que se da respuesta.
- Uno mismo. Se trata de reflexionar sobre las propias emociones y sentimientos, los valores o el proceso de autoconocimiento que tuvo lugar a lo largo de la experiencia.
- La profesión. Refiere a la reflexión sobre las competencias que exige, la ética deontológica, los nuevos ámbitos que surgen en la misma, y sobre la identidad profesional que se adquirió a lo largo del proyecto.
- El contenido académico. Los conocimientos teóricos que se vinculan al proyecto y las competencias específicas a la asignatura que se ponen en práctica.
- El propósito de llevar a cabo un proyecto de ApS en la universidad. Reflexión sobre el sentido y la importancia que tiene el compromiso con el entorno y la responsabilidad social que adquiere la universidad.

El portafolio puede dirigirse a colectivos diferenciados, pues como proponen Santos Rego et al. (2015) es posible la coexistencia de tres tipos de portafolio: uno para

el profesor, en el que reflejar toda la experiencia y registrar la evolución de los alumnos; un portafolio grupal, coordinado por el profesor, que sirve de “hoja de ruta” en el que se analizan los componentes que afectan a todos los actores del proyecto, y que se construye desde el consenso; y el tradicional formato de portafolio individual de cada alumno, en el que volcar toda la información y materiales destacados de su participación en el proyecto, así como una valoración y reflexión sobre el total de la experiencia.

Conviene recordar, como propone Deeley (2015), que la reflexión escrita, caso del portafolio, responde a dos propósitos en el ApS: por un lado sirve, como venimos diciendo, para realizar una reflexión y un aprendizaje crítico que conecte servicio y asignatura; y, en segundo lugar, es útil para evaluar al alumnado y acreditar sus logros académicos. Pero evaluar el nivel de profundidad y crítica en la reflexión de los estudiantes no es sencillo, y establecer criterios para proceder a su valoración es una tarea tan necesaria como complicada.

Para ello tomamos las aportaciones de Bradley (1995), quien propone tres niveles según la calidad de la reflexión demostrada por estudiantes en actividades como la elaboración de un portafolio:

A. Nivel 1

- Se ofrecen ejemplos de conductas observadas durante el servicio, o características que definen el emplazamiento del servicio y al socio. Sin embargo, no se presentan razonamientos sobre lo observado, por lo que se trata de observaciones que se configuran como meras repeticiones convencionales de lo vivido.
- Se focaliza en un único aspecto de la experiencia.
- Se hace uso de creencias personales sin un mayor soporte.
- Se puede reconocer diferentes perspectivas o puntos de vista, pero no hay una discriminación clara entre ellas.

B. Nivel 2

- Las observaciones son bastante minuciosas y matizadas, pero tienden a estar descontextualizadas, sin ubicarse en un marco más amplio.
- Se proporcionan críticas convincentes, pero enmarcadas en una única perspectiva, por lo que no se llega a comprender el sistema más amplio en el que se sitúa el problema y que puede dificultar el cambio.

- Se utilizan tanto las creencias personales sin ningún soporte como evidencias rigurosas, pero simplemente se comienza a vislumbrar la capacidad de diferenciarlas.
- Se perciben las diferencias legítimas en diversos puntos de vista.
- Se demuestra una habilidad inicial para interpretar las evidencias.

C. Nivel 3

- La realidad se observa desde múltiples puntos de vista, y el alumnado es capaz de reparar en diversos aspectos de la experiencia y situarlos en contexto.
- El alumnado percibe objetivos confrontados para las distintas personas involucradas en las diferentes actividades, y se reconoce que las diferencias pueden ser evaluadas.
- Se entiende que las acciones dependen de la situación concreta, y se comprenden los factores que afectan a la elección de dichas acciones.
- Los estudiantes hacen juicios apropiados, fundamentados en el razonamiento y la evidencia.
- Se evalúa razonablemente la importancia de las decisiones tomadas en relación a los destinatarios y acerca de la responsabilidad en la vida de dichos destinatarios.

Ya para terminar, confiamos en que buena prueba de la importancia de la reflexión en el ApS viene dada por el libro *Where's the learning in service-learning?* En el mismo, Eyler y Giles (1999) terminan por responder al interrogante que da título a tan afamada obra, afirmando que el aprendizaje en el ApS está en las preguntas que las situaciones propias del servicio desarrollado por los estudiantes acarrearán inherentemente, y especialmente en la reflexión guiada por el profesorado que acompaña a esas preguntas y que permite conectar el conocimiento que ya se tiene con experiencias nuevas.

En definitiva, la reflexión, en tanto que razonamiento crítico sobre el conjunto de la experiencia y el establecimiento de vínculos con el contenido académico de la asignatura, permite al alumnado dar cuenta del modo en que ha adquirido los diferentes aprendizajes, convirtiéndose así en un mecanismo óptimo para evaluarlos (Ash, Clayton, y Atkinson, 2005). Siguiendo, pues, un orden lógico, pasamos ahora a centrarnos en uno de los aspectos que mayor interés despierta dentro del ApS: la evaluación de los proyectos y, especialmente, de los aprendizajes de los estudiantes.

3.4.5. Los procesos evaluativos en el aprendizaje-servicio

En este punto queremos conocer el papel que juega la evaluación de los aprendizajes en el ApS, así como de los proyectos en su conjunto, al entenderla como un elemento central en el avance de la calidad de esta metodología (Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2019). Para ello, nos afanaremos en el estudio de los procedimientos e instrumentos empleados, con el fin de marcar posibles pautas que permitan a los docentes universitarios rebajar la influencia de sistemas de evaluación tradicionales, promotores de un aprendizaje más convencional, y cuyo cumplimiento dificulta la introducción de metodologías innovadoras, como es el caso que nos ocupa.

Lo que nos mueve es la necesidad de analizar las herramientas de evaluación que permitan comunicar mejor los potenciales beneficios del ApS, pensando en mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad. Es decir, una evaluación sistemática permite demostrar el potencial que esta estrategia puede llegar a tener en el aprendizaje del alumnado (Steinke y Fitch, 2007).

Así lo entienden Bringle y Hatcher (2000b) al proclamar que el avance del ApS, y el tiempo y los recursos destinados a su implementación e institucionalización, deben acompañarse con evidencias que documenten su efectividad a la hora de alcanzar los objetivos educativos de la asignatura. En la misma línea, Holland (2001) argumenta que el ApS depende de estrategias de evaluación ligadas a evidencias que documenten su impacto y corroboren los apoyos internos y externos necesarios para garantizar su pervivencia en las aulas.

La evaluación se convierte en pieza central de todo proceso formativo como elemento que permite conocer la consecución de los objetivos planteados y establecer juicios de valor, de cara a una posterior toma de decisiones orientada a un proceso de mejora e incremento de la calidad universitaria. No obstante, surge un reto para docentes e investigadores a la hora de evaluar los aprendizajes adquiridos por el alumnado, aun mayor cuando hablamos de procesos metodológicos innovadores. En este caso, para evaluar la huella que deja el ApS en el aprendizaje universitario, no deberíamos entender esta práctica como impulsora de procesos memorísticos o de acumulación de contenidos teóricos, sino como sinónimo de competencias asociadas a la resolución de problemas o al pensamiento crítico, lo que tiene edificantes consecuencias evaluativas.

Esta situación es reconocida por Waldstein (2003), quien confirma que la dificultad para evaluar iniciativas de educación experiencial se explica por la ausencia de estándares específicos al medir el proceso de adquisición del aprendizaje, empleando para ello instrumentos poco acordes, con la disculpa de que se ha hecho siempre así. Butin (2003) incluso se refiere a la dificultad de establecer una evaluación rigurosa y auténtica como uno de los grandes problemas en el aprendizaje-servicio. En este sentido, Kraft (1996) manifiesta que uno de los principales inconvenientes para evaluar e investigar el aprendizaje-servicio es el débil consenso que existe en torno a su definición y sobre cuáles son sus objetivos, es decir, si se dirige principalmente a obtener resultados en términos académicos, de crecimiento personal, de desarrollo cognitivo, o de responsabilidad cívica. El propio Kraft (1996) añade, además, otra clara dificultad a la hora de proceder a establecer procedimientos y técnicas sólidas para evaluar experiencias de ApS: la tan variada naturaleza y duración de los proyectos, y la consecuente necesidad de diseñar e introducir iniciativas de investigación y evaluación que se adapten a las características singulares de cada iniciativa particular.

Más contundente es Bradley (1995) cuando postula la imposibilidad de una evaluación directa del aprendizaje-servicio, por lo que la mayoría de las iniciativas de valoración de estas experiencias se centran en los impactos producidos. De ahí la frecuencia con que se acude a instrumentos que se sirven del trabajo escrito del alumnado, si bien existen otras técnicas (la observación de los estudiantes) que, pese a la información que pueden aportar, muestran numerosos inconvenientes para su empleo en proyectos de ApS (Bradley, 1995):

- Requiere una cantidad de tiempo mayor por parte del profesorado.
- Al observar el servicio, el profesorado interviene e incide en el transcurso del mismo, es decir, lo que el profesor observa no se corresponde con lo que sucede en su ausencia.
- La muestra de estudiantes que se observa es, usualmente, demasiado pequeña como para ser fiable.
- La observación es filtrada y entendida por el propio marco de referencia del profesor, por lo que es susceptible de verse afectada por sus concepciones previas sobre cómo debe ser desarrollado el servicio. Por ello, se corre el riesgo de no prestar atención a qué está aprendiendo el alumnado, sino a si está aprendiendo y rindiendo del modo en que el profesorado espera.

Dando respuesta a los hándicaps que se derivan de estrategias como la observación, Eyler (2000) plantea tres pasos específicos que deben seguirse al valorar los aprendizajes que resultan de un proyecto de ApS:

- Plantear de modo claro los resultados intelectuales que se pretenden alcanzar.
- Diseñar o adaptar los instrumentos más apropiados y convincentes para medir los resultados en los que se pone el foco de atención.
- Formular y explorar previamente aquellas técnicas y procedimientos que permitan mejorar el potencial cognitivo e intelectual del ApS.

En una línea similar, Waterman (2003) recomienda que docentes e investigadores consideren dos aspectos genéricos al diseñar el proceso de evaluación de prácticas de aprendizaje-servicio universitario:

- La selección de los resultados a estudiar. Las exigencias del currículo llevarán a evaluar preferiblemente los resultados académicos, de desarrollo y psicosociales, por lo cual, a pesar de atribuir el éxito del ApS a la posibilidad de involucrarse en proyectos reales, la evaluación empleada no siempre tiene en cuenta tal aspecto.
- La selección adecuada de instrumentos. Destaca la posibilidad de diseñar nuevos instrumentos, lo cual implicaría un desafío para docentes e investigadores, o adaptar instrumentos ya existentes, con la ventaja de contar con pruebas estadísticas que los respalden. No obstante, cuando se hace uso de herramientas ya diseñadas, existe el riesgo de que no se adapten y dejen de medir adecuadamente los resultados esperados.

Desde luego, y como veremos más adelante, son numerosos los estudios que informan beneficios en el aprendizaje académico derivados de la implementación de prácticas de ApS en la universidad, empleando como principal criterio de evaluación la comparación entre alumnos participantes y alumnos no participantes en aspectos como la nota media o las tasas de abandono (Astin, Vogelgesang, Ikeda, y Yee, 2000; Gallini y Moely, 2003). Destaca la presencia de dichos trabajos evaluativos cuasiexperimentales en Norteamérica. Ahora bien, a pesar de la consistencia de este tipo de estudios, las experiencias comunitarias propias del aprendizaje-servicio pueden generar situaciones que se escapan al control del profesor o investigador, dificultando patrones de igualdad en el tratamiento aplicado al grupo experimental, es decir, en la participación en el programa (Howard, 2003).

Del mismo modo, estos estudios no hacen uso de una asignación al azar de los grupos de estudiantes (participantes en ApS y no participantes) debido a razones económicas y, principalmente, educativas (Hecht, 2003). La misma idea sostienen Ash et al. (2005), quienes afirman que este tipo de evaluación comparativa se ve afectada por la asignación obligatoria de los estudiantes implicados en el proyecto o en función de la libertad para involucrarse en el mismo o no.

Pasamos ahora a abordar una de las cuestiones de mayor importancia cuando hablamos de la evaluación de prácticas educativas: los instrumentos empleados. En el caso del aprendizaje-servicio, y debido a las particularidades de las que hemos dado cuenta, puede que los datos recogidos sean en ocasiones débiles, lo que les resta poder de convicción o persuasión (Eyler y Giles, 2002). Para estos investigadores hay un doble motivo: la falta de especificación sobre los resultados de aprendizaje que se esperan obtener, y la utilización de instrumentos que no han sido diseñados para evaluar tales resultados, como pueden ser los cuestionarios, muy útiles para medir actitudes sociales y características personales, pero no tan convincentes para evaluar los aprendizajes desarrollados con esta metodología. En este sentido, una buena guía para conocer diversos recursos e instrumentos de evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio es la ofrecida por Gelmon, Holland, Driscoll, Spring, y Kerrigan (2001), centrada en los impactos producidos no solo en los estudiantes, sino también en los profesores, la comunidad, y la propia institución, ofreciendo para ello métodos e instrumentos de evaluación ajustados a cada colectivo.

Así, son numerosos los autores que, sin restar importancia a los instrumentos de recogida de datos cuantitativos, plantean la necesidad de su complementación con un enfoque cualitativo, de modo que permita captar las características propias de cada experiencia individual de aprendizaje-servicio, pudiendo así confirmar o refutar los datos numéricos (Furco, 2003; Howard, 2003). Por otro lado, está la postura de autores como Bringle y Hatcher (2000b), quienes muestran un especial interés en la utilización de instrumentos cuantitativos en el ApS, ya que recogen información de un modo sistemático y siguiendo las prescripciones de la investigación científica. Para ellos, la investigación de base científica resulta fundamental para mejorar la práctica del ApS, construir una base teórica que permita conocer sus potencialidades y limitaciones, dar sustento al crecimiento e institucionalización, y convencer a los compañeros sobre sus beneficios (Bringle y Hatcher, 2000b).

En este sentido, merece mención especial la reconocida obra de Bringle, Phillips, y Hudson (2004), en la que proponen la adaptación de numerosas escalas ya existentes cuando se trata de evaluar al alumnado participante en proyectos de ApS. Esas escalas se agrupan en torno a diferentes dimensiones que, en su opinión, se verán afectadas por la participación en este tipo de iniciativas: motivos y valores, desarrollo moral, autoconcepto (autoestima y autoeficacia), desarrollo del estudiante, actitudes, y pensamiento crítico.

Evaluar el aprendizaje adquirido por el alumnado universitario no es tarea simple, y menos aún la elección de los instrumentos a emplear. El instrumento ha de ser coherente con la metodología empleada y con los resultados a promover, por lo que tiene que existir una interdependencia entre ellos. Es decir, y reiteramos lo ya comentado, la implementación de procesos formativos innovadores, como es el caso del ApS, no puede, o al menos no debe, ser evaluado con procedimientos e instrumentos tradicionales. Hecht (2003) afirma que la mayoría de los estudios emplean instrumentos “de lápiz y papel”, véase el caso de los cuestionarios, para evaluar al alumnado, destacando la escasa adaptabilidad de dichos instrumentos a la filosofía experiencial del ApS.

Tal posición es sostenida también por Ash et al. (2005), al suponer que el empleo de cuestionarios contruidos con escalas tipo Likert para recoger evidencias sobre el aprendizaje del alumnado servirá exclusivamente para mostrar acuerdo con el ítem, pero sin dar ninguna señal de lo aprendido. Este tipo de herramientas se presentan a modo de autoinforme en el que los estudiantes se limitan a afirmar o desmentir los aprendizajes que adquieren. El principal riesgo es que el alumnado no se encuentre aún en condiciones de estimar y valorar su aprendizaje y su nivel de desarrollo adecuadamente, además de obtener respuestas susceptibles de estar altamente influenciadas por estándares de deseabilidad social (Bowman y Brandenberger, 2010).

Entonces, uno de los principales peligros reside en la posibilidad de confundir la percepción y la satisfacción tras la experiencia con el aprendizaje, mostrando asimismo debilidad para medir los procesos cognitivos complejos perseguidos con el ApS, como la transferencia de lo aprendido a un contexto real, la comprensión o la resolución de conflictos (Eyler, 2000).

Precisamente, Steinke y Buresh (2002) se han referido a una serie de procedimientos tradicionales, con efectos en ocasiones positivos, destacando los siguientes:

- Autoinformes. Dan a conocer las creencias de los alumnos sobre su aprendizaje, aunque tienen una carga excesiva de subjetividad.
- Evaluación del curso. Toma la nota media como principal indicador del impacto del programa, si bien ha de tenerse en cuenta como un resultado en el que intervienen numerosas variables intermedias.
- Evaluación del pensamiento crítico. Da a conocer los efectos producidos en los aprendizajes genéricos, sin determinar realmente la comprensión de los conocimientos específicos de la materia de estudio.
- Evaluación de la creatividad. Se entiende la creatividad como indicador de los resultados de aprendizaje adquiridos, ya que supone enfrentarse a problemas en contextos reales. Sin embargo, de igual modo que el pensamiento crítico, no determina la adquisición de los conocimientos específicos.
- Evaluación basada en el contenido del curso. Pone el centro de atención en los contenidos específicos de la disciplina, observables y medibles a través de pruebas estandarizadas.

No obstante, como advertían ya los mismos Steinke y Buresh (2002), es muy probable que estas dimensiones de evaluación ofrezcan una aproximación limitada y generalista a la relación entre ApS y adquisición de aprendizajes en la universidad. Razón sobrada para atreverse con recomendaciones de alcance:

- Evaluación de la organización del conocimiento. Hace referencia a la importancia de evaluar la gestión del conocimiento por parte de los estudiantes y el modo en que se construyen nuevos conocimientos articulados en torno a los que ya poseen.
- Evaluación de la transferencia del conocimiento. El ApS ofrece una posibilidad incuestionable para poner en práctica los contenidos de la disciplina atendiendo a las necesidades reales del entorno, por lo que destaca la relevancia de evaluar el modo en que se produce dicha transferencia de conocimientos.
- Evaluación de la metacognición y de las expectativas de fracaso. En niveles universitarios, y más con metodologías como el ApS, resulta importante evaluar la conciencia que el alumnado tiene de su conocimiento y del modo en que lo está construyendo. La reflexión es el elemento que permitirá

entender el propio proceso de aprendizaje y los resultados alcanzados, ya que establece un vínculo crítico entre el servicio prestado y el aprendizaje derivado del mismo.

De un modo similar, creemos que para valorar iniciativas de aprendizaje-servicio es conveniente considerar la dimensión social de dicha metodología, pues el aprendizaje se produce en el entorno comunitario y como resultado de procesos de interacción. Bajo esta premisa, Cooks y Scharrer (2006) anotan la necesidad de evaluar el aprendizaje en el contexto en que se produce, dotando de un enfoque social a la evaluación de los proyectos de ApS. Surge así la necesidad de hacer uso de instrumentos que permitan conocer el modo en que se han producido las interacciones y los aprendizajes derivados de las mismas, como es el caso de los grupos de discusión, el portafolio o los diarios de campo. En definitiva, se trata de ampliar el proceso evaluativo con herramientas que permitan contextualizar el aprendizaje en la experiencia de los alumnos. Pero, además, centrarse exclusivamente en los estudiantes no permitirá examinar los impactos producidos en el profesorado, el socio comunitario, y la propia institución universitaria. Por ello, a pesar de la importancia de los aprendizajes del alumnado, resulta pertinente evaluar y monitorizar los resultados obtenidos en otros participantes con el fin de fortalecer las relaciones que se establecen en el proyecto y que, en gran parte, son garante de su éxito (Holland, 2001).

Otra cuestión no menos relevante es la determinación o elección del momento en el que evaluar. Una primera perspectiva es la presentada por Waters y Anderson-Lain (2014) al destacar la necesidad de realizar tanto una evaluación formativa como sumativa. En primer lugar, formativa, permitiendo dar *feedback* al alumnado e incidir y mejorar el proceso de aprendizaje, pudiendo ser informal y sin planificación o formal y estructurada. Por otro lado, una evaluación sumativa orientada a conocer el modo en que se han alcanzado los objetivos y los resultados de aprendizaje, y que no acostumbra a ser informal ya que, por lo general, presenta un registro formal y planificado por medio de exámenes, portafolios, u otros. Otra posibilidad es la de establecer comparaciones entre una evaluación previa y otra posterior al desarrollo del programa de ApS, por medio de un diseño pretest-posttest. En este caso ha de tenerse en cuenta la existencia de numerosas variables, que pueden incidir e incluso explicar las posibles diferencias, caso de las altas expectativas transmitidas por el profesor sobre el programa (Hecht, 2003).

Con mayor profundidad, Zhang et al. (2011) proponen una serie de momentos, recogidos en el *Context, Input, Process, and Product Evaluation Model (CIPP)*, para evaluar las experiencias de aprendizaje-servicio:

- Evaluación del contexto. Se trata de evaluar las necesidades, y permite reconocer los problemas, fortalezas y oportunidades de la comunidad. Esta evaluación se corresponde con la fase en que se identifican y proponen los objetivos del proyecto. En este sentido, una experiencia efectiva de ApS debe comenzar identificando las necesidades, tanto de los estudiantes como de la comunidad.
- Evaluación inicial (*input evaluation*). Contribuye a delimitar el modo en que abordar las necesidades previamente identificadas, es decir, el modo en que se debe trabajar y las actividades y estrategias que permitirán alcanzar los objetivos propuestos. Un buen proyecto de ApS exige una buena planificación que, de ser correctamente seguida, beneficiará a los estudiantes y a la comunidad. Ejemplos de una evaluación adecuada son el análisis de los recursos materiales disponibles, la propuesta presupuestaria, la temporalización de las actividades, las búsquedas bibliográficas y de proyectos similares, entre otros.
- Evaluación del proceso. Monitoriza y documenta el proceso de implementación, a la vez que ofrece *feedback* sobre el modo en que las actividades propuestas se están desarrollando, el cumplimiento de los roles propuestos para cada uno de los colectivos implicados, así como sobre la necesidad de introducir cambios o reajustes. Entre las técnicas a emplear estarían la observación directa, las entrevistas a los participantes, cuestionarios y escalas, y grupos de discusión. Esta evaluación del proceso resulta especialmente relevante en los proyectos de ApS, pues ofrece información que permite reajustar las experiencias, y promueve el desarrollo de relaciones entre los evaluadores y los socios comunitarios, aspecto que terminará por incidir en la sostenibilidad del proyecto.
- Evaluación del producto. En este momento se evalúan los resultados del proyecto, a saber, si ha tenido éxito y el grado en que las necesidades de todos los participantes se han visto satisfechas. Entre los instrumentos que se emplean destacan los estudios de caso, los grupos de discusión, los cuestionarios de

logro y rendimiento con comparaciones longitudinales o transversales, y otros. Esta evaluación ofrece, en primer lugar, una información sumativa que permite juzgar los impactos derivados del proyecto de ApS. Pero también una información formativa, en tanto que ofrece la posibilidad de introducir ajustes para futuras ediciones de la experiencia. En tercer lugar, arroja ideas sobre la sostenibilidad del proyecto.

Por último, dejando de lado la figura de los investigadores y centrándonos principalmente en el papel del profesor, presentaremos la autoevaluación de los proyectos como un mecanismo orientado a la mejora, que permite descubrir en qué medida se alcanzan los aprendizajes propuestos. Según Shumer (2003), que diseñó una famosa rúbrica al respecto, la autoevaluación permite comprometer al profesor en el proceso, tomar conciencia crítica y proyectar cambios con el fin de mejorar el proyecto y su práctica profesional, pues podrá conocer qué aspectos están funcionando y qué acciones habrán de cambiarse. Y articula el proceso en torno a cuatro fases:

- Toma de conciencia sobre el proyecto, es decir, conocer qué aspectos van bien y cuáles necesitan mejorar.
- Marcar objetivos para el cambio.
- Convertir dichos objetivos en nuevas acciones.
- Evaluar las nuevas acciones implementadas.

En este punto, queremos destacar el peso del aprendizaje como uno de los aspectos a estudiar en todo proceso de autoevaluación de una experiencia de ApS, pues en dicha dimensión descansa una parte importante de la calidad del proyecto. Así lo comprobamos en la “Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de proyectos de ApS”, que han articulado en el *Grup de Recerca en Educació Moral* (GREM) de la Universitat de Barcelona (Rubio, Puig, Martín, y Palos, 2015). Lo que nos encontramos es que, junto al servicio, las necesidades y el sentido del proyecto, el aprendizaje es una de las dimensiones básicas a evaluar, estableciéndose cuatro niveles en función del grado de desarrollo pedagógico que alcance:

- Aprendizaje espontáneo. Son aprendizajes que no están programados, ya que se adquieren de modo informal y de forma poco consciente durante el servicio.
- Aprendizaje planificado. Aprendizajes programados desde el currículum, diseñando actividades para adquirirlos, aunque de relación débil con el servicio.

- Aprendizaje útil. Se establece una relación estrecha entre los aprendizajes y el servicio.
- Aprendizaje innovador. Aprendizajes adquiridos a partir de la actividad investigadora, fuertemente relacionados tanto con el currículum como con el servicio.

No podríamos finalizar este punto sin reparar en cuáles son los principios que marcan una auténtica evaluación de calidad. Así, y con la intención de establecer una agenda que permitiese el avance en la evaluación del ApS, Gelmon (2000) propuso diez principios al respecto:

- Tiene que comenzar con la articulación de valores y un objetivo claro. Contará con un objetivo que refleje el alcance y la intención del proceso y, por tanto, cuáles serán los parámetros de dicha evaluación.
- Funciona mejor cuando el proyecto que se evalúa tiene una finalidad clara y explícitamente propuesta. La claridad en los objetivos del proyecto permitirá definir el alcance e intención de la evaluación.
- Es realmente importante cuando ofrece respuestas a preguntas que importan a las personas implicadas. Proponer objetivos claros implica la proposición de preguntas específicas que también influirán en el proceso de evaluación. Todos los actores implicados se plantean preguntas sobre las iniciativas de ApS que les gustaría ver respondidas.
- Es más efectiva cuando refleja los aprendizajes que se producen en todos los colectivos implicados. Además, mostrará los aprendizajes que se producen a lo largo del proceso, y no solo al final.
- Funciona mejor cuando se sustenta en la idea de mejora continuada y no episódica. No debe ser una actividad puntual. Esto exige hacer uso de instrumentos que capten la evolución del proceso, como un portafolio, y no tanto instrumentos puntuales y, especialmente, finales.
- No puede centrarse solamente en los resultados, sino también en el transcurso de la experiencia y el proceso que origina dichos resultados. Tiene que captar y reflejar el modo en que se han desarrollado todos los aspectos del proyecto que dan lugar a los resultados. Atender a múltiples facetas de una actividad en diferentes momentos da lugar a un análisis completo de esa realidad.

- Produce mejoras más sustanciales cuando todos los participantes se involucran en la misma. Todos los colectivos, tanto los pertenecientes a la institución educativa como a la comunidad, tienen que participar en el proceso de evaluación a lo largo del transcurso de la experiencia. Resulta imprescindible dar la misma importancia a las perspectivas de los diferentes participantes.
- Aporta más elementos de mejora cuando se integra con otras actividades que promueven la autoevaluación y el cambio. No debe ser vista como una iniciativa aislada, sino que tiene que entenderse como parte de un conjunto en el que se integra con actividades de autoevaluación del docente, o evaluación y acreditación de la titulación.
- Permite al profesorado cumplir con sus responsabilidades adquiridas con los estudiantes, las instituciones, la sociedad en general, y consigo mismo. Uno de los objetivos de la evaluación es rendir cuentas y compartir los resultados, especialmente, en el caso del ApS, con la comunidad.
- Es más efectiva en un ambiente receptivo y que ofrece apoyos. Los diferentes niveles de gobierno deben mostrar su compromiso con la evaluación. No se trata de demostrar únicamente apoyo al aprendizaje-servicio, sino también pretender evaluar y comunicar las evidencias de los impactos producidos.

3.5. EL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LAS TITULACIONES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

En nuestra investigación nos centraremos en analizar los resultados que se derivan de la implementación del aprendizaje-servicio en las titulaciones del área de educación, por lógica epistémica y afán de familiarizar a los futuros profesionales con los principios pedagógicos del caso. Esta idea entroncaría directamente con el supuesto de Dewey (2007), cuando afirmaba que la valoración de los temas teóricos frente a los fines prácticos por parte del profesorado era resultado de la fuerte estimación de los conocimientos teóricos en el acceso a la profesión de maestro. Su idea es todavía trasladable al contexto actual, por lo que, si se pretende que los futuros profesionales de la educación valoren paradigmas formativos diferentes a los tradicionales, basados principalmente en la transmisión de información, ellos mismos han de ser formados haciendo uso de metodologías activas.

En la línea del argumento expuesto por Rivas, Leite, y Cortes (2015), la formación universitaria de los futuros educadores se conforma en muchos casos

como una prolongación del modelo de educación escolar tradicional, lo que se refleja en aspectos como la fuerte segmentación del conocimiento por disciplinas, o la escasa importancia dada al saber práctico frente al académico y teórico. Este déficit también es constatado por Davis y Moely (2007), cuando apuntan a una falta de contacto con la realidad en la formación de los futuros maestros, al centrarse más bien en el uso de lecturas, estudio de casos, visualización de vídeos o las tradicionales clases expositivas.

No debemos olvidar que, para que se produzca una transformación en el sistema educativo en un nivel macro, tal vez el primer paso sea reparar en la calidad de la preparación y la formación, tanto inicial como continua, de los estudiantes universitarios que terminarán por ser profesionales en este campo (Martínez Domínguez y Martínez Domínguez, 2015). Consecuentemente, lo que se demanda es renovación pedagógica en la educación superior, incluso donde debería suponerse su prevalencia, como es el caso de las titulaciones de ciencias de la educación. Lo que nos compete es analizar el modo en que la introducción del aprendizaje-servicio puede significar al respecto.

En los últimos años son bastantes las aportaciones surgidas dando cuenta de la introducción del aprendizaje-servicio en las Facultades de Educación, tanto dentro como fuera de nuestro país (Bernadowski, Perry, y Del Greco, 2013; Martínez Domínguez y Martínez Domínguez, 2015; Opazo, Aramburuzabala, y Ramírez, 2018). La necesidad de prestar una atención singular a los efectos del ApS en diferentes disciplinas ya fue abordada por Zlotkowski (2000), al justificar la diversidad de discursos en el abanico de las áreas de conocimiento, lo cual también afecta al modo de conceptualizar y diseñar prácticas de ApS en su seno.

Por supuesto, también en las ciencias de la educación, el aprendizaje-servicio resulta de utilidad al representarse como una metodología que mejora e incrementa el saber procedimental de los estudiantes (*know-how*) (Bernadowski et al., 2013), sobrepasando la simple adquisición de conocimientos teóricos. No menos importante para los futuros profesionales de la educación es el componente axiológico, de alcance deontológico, de una estrategia como el ApS que cuenta con hondo calado social y comunitario (Aramburuzabala y García, 2012).

Otro de los potenciales es su valor añadido frente a los tradicionales practicums. Mientras el practicum sitúa a los futuros maestros, educadores sociales, pedagogos o

estudiantes de másteres en educación en contextos fundamentalmente escolares, el aprendizaje-servicio amplía el espectro de instituciones en las que el alumnado puede entrar en contacto con el mundo real, tales como ONGs, centros de día, empresas, museos, bibliotecas, y tantas otras (Maynes, Hatt, y Wideman, 2013). Asimismo, se supone que los futuros docentes que participan en ApS aceptan desafíos de mayor calado que aquellos derivados de la involucración en los practicums minuciosamente supervisados, en tanto que se producen situaciones que les exigen tomar riesgos de mayor trascendencia (Iyer, Carrington, Mercer, y Selva, 2018).

Del mismo modo, Bernadowski et al. (2013) destacan que el aprendizaje-servicio permitirá a los futuros maestros convertirse en profesionales reflexivos, competentes para resolver problemas, y copartícipes en las relaciones de colaboración que se establecen entre las escuelas y la comunidad. El hecho de aproximarse y conocer directamente los procesos que tienen lugar en su entorno comunitario debería permitirles reconocer los factores que dan lugar a dinámicas de inclusión y exclusión, y reflexionar críticamente sobre dichos contextos sociales (Martínez Domínguez y Martínez Domínguez, 2015). Lo que pretende el ApS en las titulaciones de ciencias de la educación, por tanto, no es una mera ampliación de las horas de prácticas para los estudiantes, sino amparar una edificante ruptura con marcos de referencia establecidos a fin de avanzar, gradualmente, hacia aprendizajes más transformacionales (Vickers, 2007).

Buena prueba de los resultados positivos en el alumnado de ciencias de la educación es el estudio de Aramburuzabala y García (2012), donde se hace uso de una muestra de 149 estudiantes de los Grados en Maestro de Educación Infantil y Primaria que participan en una experiencia de ApS. Lo que ahí se muestra es una clara incidencia para su futuro desempeño como docentes, pues no en vano el 93.5% de los estudiantes consideraron el proyecto como útil para su devenir profesional, y un 84.9% afirman que les ha ayudado a perfilar puntos débiles y fuertes como futuros educadores. Cabe destacar, pues, su impacto y el cambio de percepción que produce en los futuros maestros (Harwood, Fliss, y Gaulding, 2006; Root, Callahan, y Sepanski, 2002a).

Otro estudio que da cuenta de los resultados del ApS en el mismo sector es el realizado por Root, Callahan, y Sepanski (2002b), en el que se recogieron datos de 442 estudiantes de educación involucrados en proyectos de ApS. Lo que demostró la

investigación fue un incremento en las actitudes de aceptación de la diversidad y un cambio en su posicionamiento ético hacia el servicio a la comunidad. A mayores, se percibe una fuerte predisposición del alumnado participante al uso de esta estrategia educativa en su futura docencia, coincidiendo con otros trabajos en esta línea (Aramburuzabala y García, 2012; Lake y Jones, 2008; Root et al., 2002b), lo que se explica por un incremento en el conocimiento de: los efectos que produce, el trabajo educativo desarrollado con socios comunitarios, los procesos de reflexión, o el modo en que estructurar los proyectos (Harwood et al., 2006).

Todo ello sin olvidar los efectos en un sentido estrictamente académico. Al respecto, el estudio de Aramburuzabala y García (2012) ha demostrado la satisfacción del alumnado, especialmente en lo que se refiere a una mejor comprensión de los contenidos de la asignatura y a la utilización de los mismos en la vida diaria. Además, perciben el ApS como una iniciativa adecuada para lograr los objetivos de aprendizaje. Otra investigación en esta línea es la de Chiva-Bartoll, Pallarés-Piquer, y Gil-Gómez (2018), en la que se descubrieron mejoras en aspectos como la autoeficacia o la motivación en futuros docentes de educación física, en sintonía con las conclusiones que años antes se desprendían del trabajo de Bernadowski et al. (2013).

Por su parte, Maynes et al. (2013) también revelaron en su estudio los beneficios del ApS en términos de aprendizaje para el profesorado en formación. No obstante, reconocieron que este impacto dependerá de las oportunidades ofrecidas para la reflexión, pues será así como el aprendizaje dejará de ser tácito. También afirman que la localización y la estructura del proyecto, por ejemplo su proximidad a las fortalezas docentes del alumnado, repercutirá en los resultados adquiridos.

Terminamos el presente epígrafe haciéndonos eco de cinco razones por las que, según Verducci y Pope (2001), sería conveniente introducir el aprendizaje-servicio en la formación de futuros educadores, situando su eje en el profesorado en formación:

- Es una pedagogía efectiva para la enseñanza y el aprendizaje, al permitir un soporte empírico para la teoría y la práctica. A través del ApS, los estudiantes pueden mejorar su comprensión de la disciplina y el contenido académico, adquirir nuevas competencias pedagógicas y docentes, y practicar el ApS

como una metodología de enseñanza-aprendizaje a la que podrán recurrir en el futuro.

- Es un medio para promover la comprensión de los fenómenos comunitarios, la participación cívica y la transformación social. El ApS permite a los futuros docentes tomarse en serio sus responsabilidades como ciudadanos, lo que se traduce en una comprensión rigurosa de las estructuras sociales y un incremento de su participación cívica y en iniciativas de justicia social.
- Supone beneficios cívicos, sociales, morales, y personales para los participantes. Los resultados individuales adquiridos por los docentes en formación es otro de los puntos fuertes del ApS en este tipo de titulaciones, ya que los estudiantes que deciden dedicar su carrera académica y profesional a la educación y al trabajo, en la mayoría de los casos, con niños y jóvenes, necesitan mejorar este tipo de competencias personales.
- Prepara a los estudiantes para su futuro puesto de trabajo. Si bien la preparación para el empleo es una cuestión relevante en cualquier titulación, tal vez lo sea aún más en aquellas en las que el contacto con otras personas es el eje en torno al que pivotan las actividades profesionales. Este es el caso de la educación, en donde el ApS permite al alumnado experimentar las dinámicas que se producen en los procesos educativos.
- Se alinea con estándares y criterios. El aprendizaje-servicio responde a los estándares que se marcan para hablar de formación de calidad en las ciencias de la educación, en un momento en el que los procesos educativos se asientan en contextos de amplia diversidad.

Con la caracterización del ApS en las titulaciones de ciencias de la educación, cerramos el tercer capítulo, en el que hemos tratado de pasar revista a las posibilidades del aprendizaje-servicio en la educación superior. Abordamos, en primer lugar, su oportunidad para un nuevo modelo de universidad, en el que la innovación pedagógica y el compromiso social de la institución llaman a enfoques educativos acordes y coherentes con su renovada misión. Precisamente por eso nos ocupamos de justificar su institucionalización en la universidad. Finalmente, nos hemos aproximado a la práctica de esta metodología, abordando el modo en que se diseñan, implementan y evalúan este tipo de proyectos, sin olvidar su basamento teórico ni su extraordinario recorrido sobre el terreno, junto a una síntesis de líneas de acción susceptibles de insuflar calidad a los proyectos.

Nos colocamos ya a las puertas del cuarto de los capítulos, completando el marco teórico del estudio. Lo que nos deparará la lectura del mismo es, justamente, un análisis de los resultados que ha traído consigo la implementación de proyectos de aprendizaje-servicio en la educación superior. De acuerdo con el objeto de la tesis, prestaremos especial atención a los resultados de los estudiantes en este tipo de experiencias, pero sin alejarnos del profesorado responsable de las iniciativas, ni olvidar el entorno comunitario en el que se ubican los proyectos.





CAPÍTULO 4





CAPÍTULO 4. LOS RESULTADOS DE LOS PROYECTOS DE APS

4.1. INTRODUCCIÓN

El auge del aprendizaje-servicio en los últimos años ha llevado a prestar una especial atención a los efectos que se derivan de la implementación de esta práctica educativa. Aun así, Kezar y Rhoads (2001) admiten una cierta confusión entre profesores y académicos sobre cuál es la contribución del aprendizaje-servicio para los estudiantes, es decir, si se trata de una metodología que optimiza el aprendizaje de conceptos y principios abstractos o, más bien, que incide, sobre todo, en la responsabilidad social y la ciudadanía.

Lo que subrayan es la diversidad de los efectos, entre los que destacan los cognitivos, los cívicos y los afectivos, si bien señalan que pueden darse discusiones en torno a dichas dimensiones como, por ejemplo, entender la mejor comprensión cultural como un efecto cognitivo o afectivo. Lo que muestra la idea es la dificultad de categorizar los resultados, pues todos se definen como aprendizajes de los estudiantes, más aun cuando los aprendizajes académicos no pueden ser entendidos exclusivamente como adquisición de contenidos, sino que también abarcan el desarrollo personal, cívico y profesional. Es por ello que en este capítulo articularemos los resultados del ApS en el alumnado en torno a las dimensiones cívico-social, académica y profesional.

La importancia de demostrar las bondades del aprendizaje-servicio reside, como indica Jacoby (1996b), en hacer posible que sus defensores tengan el aval académico necesario para justificarlo en términos económicos, de tiempo y de esfuerzo. Pero, siguiendo su perspectiva, no se trata simplemente de justificar la introducción del aprendizaje-servicio en la universidad, sino también de contribuir a conocer el modo en que la educación experiencial promueve el aprendizaje y el desarrollo individual y cómo las universidades y sus comunidades pueden estrechar lazos de colaboración para satisfacer objetivos comunes.

Confiamos en que demostrar los efectos que el aprendizaje-servicio tiene en el alumnado contribuye al avance del conocimiento, apoyando la introducción de este tipo de prácticas educativas desde pruebas empíricas. Tal ha de ser la vía prioritaria si queremos garantizar el futuro y la sostenibilidad a medio y largo plazo de esta metodología en nuestras universidades. Otra cosa es caer en el error de entender el ApS como una panacea. Incluso habrá que combinarlo con otras iniciativas pedagógicas, como pueden ser los programas de movilidad, la investigación o el aprendizaje en prácticas, con el fin de optimizar y ampliar sus resultados (Bringle, 2017).

En la misma línea, Puig et al. (2007) proponen que cualquier actividad pedagógica puede considerarse de utilidad cuando cumple los siguientes criterios: se sustenta en principios que se consideran como defendibles y son valorados positivamente, su implementación supone una experiencia rica para sus protagonistas, y la evaluación de los resultados es favorable. Si lo que se pretende es demostrar la pertinencia y utilidad del ApS en la universidad actual, estos criterios son una buena forma de proceder en este sentido. Ya hemos observado como, por definición, el ApS se inspira en principios que merecen una valoración positiva, tales como el desarrollo de una comunidad democrática y participativa, amén del desarrollo de procesos educativos basados en el trabajo activo del alumnado. Por tanto, ahora trataremos de demostrar su utilidad confirmando los otros dos criterios de Puig et al. (2007): su configuración como una experiencia rica para todos sus protagonistas, y la evaluación favorable de sus resultados.

Evidenciar los beneficios del aprendizaje-servicio puede convertirse en elemento central a la hora de ver su utilidad y conveniencia en la educación terciaria, especialmente en lo que se refiere a la concienciación del profesorado al respecto. Es más, como han sostenido Abes, Jackson, y Jones (2002), los factores que más motivaron a los docentes de su muestra a hacer uso del ApS fueron la percepción de que incrementaba la comprensión de la asignatura (47.2%), el desarrollo personal (36.9%) y la mayor comprensión sobre los problemas sociales (32.1%). Observamos como los resultados en el alumnado se convierten en importante motivo cuando el profesorado incorpora esta estrategia en su docencia.

No olvidemos, sin embargo, que son muchas las variables que inciden en los resultados de los estudiantes y que, en ocasiones, pueden llevar a que el impacto no sea

del todo significativo o, al menos, no sea todo lo satisfactorio que nos gustaría. Brandes y Randall (2011) identifican los siguientes aspectos sobre el particular:

- Muestras de estudiantes participantes en ApS excesivamente reducidas, lo que supone un menor poder para detectar resultados estadísticamente significativos.
- El tiempo al que se limitan los proyectos, y que en la mayoría de las ocasiones se reduce a un semestre, dificultando la posibilidad de que ocurra algún cambio. En tal caso, tendrán que ocurrir velozmente para ser detectados.
- La evaluación se reduce al momento en que los alumnos participan en el proyecto, tanto antes como después del mismo, sin evaluar los impactos a largo plazo.

Pese a que el objeto de investigación en nuestro estudio empírico será el efecto del ApS en los estudiantes universitarios, lo cierto es que no sería justo reducir el análisis a este colectivo. Por eso, es preciso recordar que las implicaciones del ApS no se limitan al alumnado, sino que incluso van más allá de la propia universidad. No podría ser de otra manera cuando hablamos de un auténtico proyecto de ApS, pues ya hemos visto que el papel de la comunidad no se reduce a mera receptora pasiva de un servicio. En palabras de Butin (2003), además de mejorar los resultados en los estudiantes, conllevará procesos de optimización en el ejercicio de una ciudadanía más activa, fomentará una cultura académica de compromiso entre profesorado e instituciones de educación superior, conectará las instituciones educativas con su comunidad, y potenciará una sociedad más igualitaria y justa.

Comenzaremos estudiando los beneficios que obtiene el estudiantado cuando se implica en estas iniciativas educativas. Lo haremos centrándonos en tres dimensiones principales, que bien podrían conformar una formación universitaria integral: el aprendizaje cívico-social, el aprendizaje y el desempeño académico, y el aprendizaje de competencias profesionales. Pese a su interdependencia, abordaremos cada uno de los tipos de aprendizaje por separado. Indagaremos primero el lugar que ocupan en la universidad actual y abordaremos más tarde el modo en que se ven afectados cuando el alumnado sigue la metodología de ApS.

En segundo lugar, nuestro foco apuntará a las consecuencias del aprendizaje-servicio para el profesorado. Tenemos presente que en no pocos casos son los propios docentes quienes deciden seguir esta metodología. Abordaremos el rol de los profesores

en este tipo de experiencias y exploraremos luego los beneficios que obtienen personal y profesionalmente.

Por último, nuestro objeto de atención será la comunidad, considerando su importancia en el despliegue del aprendizaje-servicio. Más adelante, analizaremos las ganancias que puede obtener como consecuencia del servicio que llevan a cabo los estudiantes universitarios.

En definitiva, citando a Deeley (2015), una mayor comprensión del aprendizaje-servicio vendrá dada por el cuidadoso análisis de sus resultados y efectos. Pero tampoco será razonable abordar este capítulo sin reparar en los posibles efectos adversos o negativos que puede conllevar. Es decir, como afirman Jones, Gilbride-Brown, y Gasiorski (2005), no todo el alumnado se ve inmediatamente beneficiado por esta metodología, sino que su compromiso y motivación con el proyecto depende de variables como el estrato socioeconómico, la preparación ante un tipo de aprendizaje tan específico o las condiciones de privilegio que sitúan al alumnado en organizaciones de servicio comunitario. Además, los estudiantes se encuentran con las dificultades propias de la complejidad que define a los contextos sociales; no pueden extrañar, por tanto, sus resistencias, máxime cuando un proyecto de ApS reclame acciones para las que no están preparados (Jones et al., 2005).

4.2. EL APRENDIZAJE ÉTICO Y CÍVICO-SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD

Actualmente existe un claro consenso sobre la necesidad de que los individuos adquieran aprendizajes éticos y cívico-sociales a fin de ejercer una ciudadanía responsable en las sociedades democráticas. Pero esta formación no debe quedar relegada, o limitada, al ámbito no formal de la familia o las entidades sociales, sino que ha de estar presente, de forma inequívoca, en el sistema educativo. No podemos olvidar el tiempo que pasan en las aulas de las escuelas y/o universidades, donde crece la preocupación por su escaso compromiso social (Naval et al., 2011). No obstante, definir qué es aprendizaje cívico y qué es una educación que se oriente al compromiso cívico del estudiantado no es tarea sencilla. Para Battistoni (2013) el problema es la complejidad del término ciudadanía, así como la variabilidad en los análisis sobre los conocimientos y las competencias que se asocian a ser un buen ciudadano.

La educación cívica, que complementa la directamente cognitiva, se hace todavía más pertinente en la coyuntura actual. Esta es la idea de Reparaz, Arbués, Naval, y

Ugarte (2015), cuando afirman que las situaciones de injusticia social reclaman una contribución desde la universidad al desarrollo ético y cívico de los estudiantes. La pertinencia de introducir procesos de educación para la ciudadanía se justifica en las características de la sociedad actual, unas características que demandan más que nunca una formación de ciudadanos activos conocedores de sus derechos y cumplidores de sus deberes (Puig y Morales, 2015). En este sentido, Ugarte y Naval (2008-2009) subrayan tres necesidades en las que se explica el interés surgido hacia la educación para la ciudadanía:

- Mantener la estabilidad de la democracia, consolidándola y regenerándola. En este punto destaca la necesidad de incrementar la participación y el compromiso político de los ciudadanos, especialmente los más jóvenes.
- Abordar los problemas y retos a los que se enfrenta la sociedad actual: diversidad cultural, movimientos migratorios y globalización; violencia; injusticia social; incremento del racismo, xenofobia...
- En el caso de Europa, la necesidad de definir una identidad cívica plenamente europea.

Aun así, es oportuno dejar constancia de las diferencias que a este respecto se establecen entre los diferentes niveles, pues en España la preocupación por la formación en valores ha estado más presente en la educación primaria y secundaria que en la universidad, tanto en la teoría como en la práctica, como consecuencia de una visión ampliamente extendida de que los principios que rigen la formación antes de la universidad son diferentes a los que priman en la misma (Santos Rego y Lorenzo, 2010).

No obstante, si realmente existe consenso a la hora de aceptar la necesidad de formar universitarios capacitados para una participación activa en la sociedad y que se comprometan en la resolución de problemas, resulta cuando menos lógico entender que estos aprendizajes de corte cívico y ético no se adquieren por si solos y que, también en la educación superior, requieren de oportunidades educativas que los faciliten y de estrategias que permitan estrechar los lazos entre el aprendizaje universitario y el contexto social (Sotelino et al., 2016). Sirva al respecto la reflexión, de hace ya casi tres décadas, que recogemos en el siguiente párrafo:

Si nos fijamos en los valores humanos, la Universidad es el más claro instrumento de renovación y perfeccionamiento que posee una sociedad. No hay elemento de progreso más

eficaz, y cuyas repercusiones y consecuencias sean tan amplias para el hombre como la Universidad. A la Universidad, por tanto, le corresponde la función de conservar los valores permanentes del hombre, siendo una de sus funciones la de conjugar el progreso en los aspectos materiales de la vida con la defensa de los valores humanos del espíritu (García Ramos, 1991, p. 323).

Lo que defendemos es que la universidad, por su propia misión, tiene que orientar la formación que ofrece hacia el ejercicio de una ciudadanía efectivamente democrática ya que, en cierto modo, todas sus actividades se dirigen al avance social. En resumidas cuentas, la formación universitaria no puede ser ajena al desarrollo de las competencias cívicas y éticas, pues sin ellas no podríamos hablar de ciudadanía plenamente responsable.

La idea por la que aquí abogamos es congruente con lo expuesto en el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el cual se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario (BOE, núm. 318, 31/12/2010), que dentro de su Capítulo XIII “de la formación en valores” da buena cuenta de la importancia que tiene que la universidad sea el reflejo de los patrones éticos que pretende proyectar en la sociedad (honradez, veracidad, rigor, justicia, eficiencia, respeto y responsabilidad). Además, en su artículo 63.2 se exponen cuáles son los valores que han de caracterizar al alumnado universitario:

La actividad universitaria debe promover las condiciones para que los estudiantes: a) Sean autónomos, aptos para tomar sus decisiones y actuar en consecuencia; b) Sean responsables, dispuestos a asumir sus actos y sus consecuencias; c) Sean razonables, capaces de procurar su propio bien y armonizar esta búsqueda con la de los otros; d) Tengan sentido de la justicia, conocedores de la legalidad y prestos a dirimir racionalmente, con objetividad e imparcialidad, las diferencias con los otros implicados; e) Tengan capacidad para incluir en su ámbito de responsabilidad a todos los otros afectados por sus elecciones y sus actuaciones, en especial la de aquellos que tienen menos capacidad para hacer valer sus intereses o mostrar su valor.

Por su parte, Santos Rego y Lorenzo (2010) afirman que la formación cívica en la universidad debe tomar en consideración tres objetivos que determinarán el tipo de aprendizaje competencial a conseguir en los estudiantes:

- Formar para que las personas sean capaces de construir y orientar con criterio su estilo de vida.

- Formar para que las personas aprendan y acepten que solamente los estilos de vida que se basan en la justicia, la equidad y la dignidad son legítimos en la actual sociedad.
- Formar a las personas para el ejercicio de sus derechos y deberes como ciudadanos, además de para una participación activa en situaciones de debate.

A pesar de lo argüido hasta ahora, también nos encontramos con diferentes posicionamientos desde los que se blanden argumentos no tan reconocedores de la importancia de introducir un enfoque de aprendizaje ético en la universidad. Martínez, Buxarrais, y Esteban (2002) proponen tres razonamientos que podrían ser utilizados por el profesorado universitario para el que este tipo de formación no tiene una cabida tan clara en la enseñanza superior:

- La formación cívico-social se entiende como una responsabilidad de familias y escuelas, pero no de las instituciones universitarias, pues los estudiantes son personas adultas que no necesitan de este tipo de tutela ética.
- La universidad tiene que preocuparse por gestionar efectivamente las tareas que le son tradicionalmente propias, a saber, la docencia y la investigación, y no prestar tanta atención a cuestiones de este tipo.
- La universidad no es una institución en la que deban introducirse moralismos.

En el extremo contrario a estos tres posicionamientos que acabamos de presentar, nos encontramos con quienes defienden que uno de los argumentos más fuertes en la justificación de la introducción de un enfoque ético y cívico-social en la universidad es su clara aportación a la construcción de una universidad de calidad. Es decir, como afirma Martínez (2006), lo que identifica a las universidades con altos niveles de calidad es su contribución para conseguir una sociedad más digna al convertir a sus estudiantes no solo en excelentes profesionales, sino también en ciudadanos cultos y críticos. Surge así una clara oposición, como ya hemos visto en las primeras páginas de esta tesis, entre los partidarios de una educación superior orientada al mercado y la formación técnica de buenos profesionales, y aquellos que defienden la introducción de un componente humanista en la formación universitaria.

Esta idea es objeto de análisis para Escámez y Sanz (2017), cuando avalan la existencia de dos enfoques diferentes para dar respuesta a la misión de la actual universidad, en función de si atiende a la lógica del mercado o del desarrollo humano. En palabras de estos expertos, no se trata de tener que elegir entre uno u otro enfoque,

sino que ambos deben coexistir en tanto que son complementarios, pues un enfoque de desarrollo humano, basado en la búsqueda de una sociedad más justa y sostenible, no pretende exclusivamente la capacitación para la vida de los estudiantes, sino que también los prepara para el futuro trabajo. Es más, “la preparación para el mundo del trabajo y la formación para una ciudadanía activa se presentan como los dos objetivos más relevantes de la educación para las próximas décadas y también como objetivos clave para la formación universitaria” (Naval et al., 2011, p. 81).

Esta tesis también es compartida por Aznar y Ull (2009), cuando señalan que la formación de competencias para la sostenibilidad debe ser tomada en consideración en la universidad con el propósito de que sea finalmente transferida al posterior ejercicio profesional de los estudiantes. Para ello, los planes de estudio tienen que procurar el aprendizaje de las competencias para la sostenibilidad vinculadas al perfil profesional de las diferentes titulaciones, poniendo al alumnado en contacto con situaciones y entornos que le permitan reflexionar de un modo afectivo, ético y estético sobre sus relaciones con el medio natural y socio-cultural (Aznar y Ull, 2009). Por tanto, la misión pedagógica de la universidad tiene que incluir una formación ética que complemente aquella estrictamente científica, es decir, “misión de la Universidad es, pues, no sólo transmitir conocimientos científicos y preparación técnica, sino también educar el espíritu, forjar hombres cultos; no sólo con cultura científica, sino también con cultura moral, artística y técnica” (García Ramos, 1991, p. 324).

Lo que defendemos, en definitiva, son las posibilidades de complementación entre una formación ética y cívica con otra más técnica y científica. Así, tomando las palabras de Buxarrais (2006), lo importante no es que el estudiantado universitario obtenga saberes técnicos, que mayoritariamente siempre poseen al término de sus estudios, sino que sean capaces de movilizarlos en contextos profesionales y sociales, lo que exige, sin duda, una preparación ética.

En este punto, y después de mostrar la pertinencia de que la universidad introduzca el aprendizaje ético y cívico en sus procesos formativos, cabe preguntarse, como es obvio, qué es lo que entendemos realmente por tal aprendizaje. Un primer aspecto a tener en cuenta es la dificultad de acotar el término, pues como bien nos indica Saltmarsh (2005), el aprendizaje cívico se definirá de un modo diferente en función de la perspectiva con que se entiende en cada disciplina, la misión de cada institución universitaria o las características diferenciales de cada entorno social y comunitario.

De un modo tan claro como simple, Howard (2001) lo define como cualquier tipo de aprendizaje que prepara y capacita al alumnado para involucrarse en la vida pública y comunitaria en una sociedad democrática. No obstante, reconoce que esta definición puede dar lugar a dos posicionamientos, a saber, una visión más dilatada desde la que entender que, en cierto modo, la educación en general supone este tipo de aprendizajes; y una segunda visión, más constreñida, en la que se entiende el aprendizaje cívico-social como los conocimientos, actitudes y valores que contribuyen explícitamente a preparar al alumnado para una participación cívica activa (Howard, 2001). En realidad, citando de nuevo a Buxarrais (2006), el aprendizaje ético supone tomar en consideración la formación integral del alumnado y la comprensión de la misma como el principal objetivo de la educación superior, lo que supone una formación tanto personal como social que se ve atravesada por la moral y la ética.

Un aspecto central del aprendizaje cívico es su interpretación en términos de competencia, pues como bien nos propone Saltmarsh (2005), implica conocimientos (históricos, políticos y cívicos), destrezas (pensamiento crítico, comunicación, resolución de problemas públicos, juicio cívico), y valores (justicia, inclusión y participación). Bajo esta premisa, nos encontramos con que la formación ciudadana y ética no puede reducirse al planteamiento de una serie de objetivos y contenidos que se disponen por medio de un conjunto específico de actividades pedagógicas, sino que deben orientarse a conseguir el aprendizaje de competencias (Martínez y Esteban, 2005). Se trata de la competencia cívico-social, es decir, aquella que se forma por “un conglomerado de factores cognitivos y socio-afectivos (incluyendo conductas, destrezas comunicativas, habilidades interactivas, etc.), que propulsan una disposición individual a ser, estar y sentirse de una manera determinada, pero siempre susceptible de ser entendida según patrones de vida comunitaria” (Santos Rego y Lorenzo, 2010, p. 10). Una definición más completa es la que nos ofrece el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea:

Estas competencias incluyen las personales, interpersonales e interculturales y recogen todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas, y, en su caso, para resolver conflictos. La competencia cívica prepara a las personas para participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática (2006, p. 16).

En tal sentido, este constructo competencial supone, en primer lugar, ser crítico, lo que ha de entenderse en términos de competencias intelectuales que permiten a los estudiantes un análisis reflexivo sobre la realidad; y, en segundo lugar, participativo, en estrecha relación con las competencias que fomentan el compromiso social y el ejercicio de una ciudadanía activa (Ugarte y Naval, 2008-2009). Además, en la línea de las ideas expuestas en el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), a las que nos referimos en el primer capítulo, Martínez y Esteban (2005) subrayan que la formación universitaria cívica tiene que suponer el aprendizaje de competencias, tanto específicas (para el ejercicio de la ciudadanía) como genéricas (éticas). Una clasificación más concreta de las competencias que dan lugar a una mentalidad cívica en los estudiantes es ofrecida por Bringle y Hatcher (2007):

- Conocimiento académico y competencias técnicas en su disciplina.
- Conocimiento de las oportunidades de voluntariado y de participación en ONG.
- Conocimiento de los problemas sociales contemporáneos.
- Competencias de comunicación.
- Competencias de comprensión y aceptación de la diversidad.
- Autoeficacia.
- Intenciones conductuales cívicas y de compromiso.

Así las cosas, este tipo de competencias y aprendizajes de tipo ético y cívico-social no pueden ser alcanzadas por medio de mecanismos y estrategias clásicos, en los que se entienda el aprendizaje como un proceso de transmisión de conocimientos ya existentes, sino que “se aprenden, mayormente, en la cotidianeidad, en los marcos de convivencia entre personas, grupos e instituciones” (Sotelino et al., 2016, p. 233). Como bien indica Martínez (2006), la función ética y cívico-social de la universidad no puede reducirse a la transmisión y reproducción de unos valores que son aceptados por la mayor parte de la sociedad, pues aunque es importante que también sean inculcados (por ejemplo los Derechos Humanos), lo importante del caso reside en que este proceso formativo se module en libertad, con autonomía, compromiso, y en el intercambio con los demás (Martínez et al., 2002). Por tanto, la educación para la ciudadanía tiene que ser entendida desde un “enfoque activo, aumentando las posibilidades de actuación de los alumnos, con el fin de promover la participación activa” (Reparaz et al., 2015, p. 24).

Si el aprendizaje ético en la universidad supone una nueva visión, alejada de las vías tradicionales de transmisión de conocimiento, se necesitan introducir los

consecuentes cambios en la docencia. Así lo entienden Martínez et al. (2002), para quienes el puntal a la hora de introducir un enfoque de aprendizaje cívico-social en la universidad reside en un cambio de cultura docente que suponga no solo una preocupación por la formación ética del alumnado, sino también un ejercicio de la misma. Pero esta idea no debe hacernos olvidar que en muchas ocasiones la resistencia a los cambios introducidos en la educación superior no procede tanto del profesorado como de la pasividad discente y de la orientación de los estudiantes a adquirir una competencia profesional susceptible de poder competir con sus iguales, perspectiva que puede alejarse de estas proposiciones éticas (Martínez, 2006).

Este cambio de cultura docente puede ser entendido como un primer paso para la introducción del componente ético y ciudadano en la formación universitaria. No obstante, por más que los cambios serán propiciados por un alto grado de implicación y de concienciación, el aprendizaje ético precisa también de un marco o soporte normativo, pues se requiere que los programas de estudio y las asignaturas marquen objetivos y pautas de esta naturaleza (Martínez et al., 2002; Martino y Naval, 2013).

Acentuando la dimensión práctica, encontramos la necesidad de diseñar propuestas formativas en las que amparar la introducción de esta nueva perspectiva en la educación universitaria. Un primer punto a tener en cuenta es la conveniencia de entender la formación ética como transversal a toda la universidad, es decir, como un aspecto a considerar en sus procesos básicos: docencia, investigación, extensión y gestión (Martino y Naval, 2013). Para lo que nos interesa en nuestro caso, prestaremos especial atención al modo en que la docencia hace frente a esta nueva dimensión del aprendizaje. Al respecto, interesa la proposición de Naval et al. (2011), desde la que se enfatiza la pertinencia de encontrar espacios en el currículo reservados a tres finalidades bien concretas:

- Conocimiento de los derechos y deberes cívicos.
- Sensibilización basada en el conocimiento de la dimensión cívica de la profesión, es decir, formación en deontología profesional.
- Formación orientada a que el alumnado diseñe e implemente proyectos de servicio a la comunidad, lo que se traduce en la introducción de iniciativas de aprendizaje-servicio.

A su vez, Martínez (2006) nos presenta cinco esferas de la universidad en las que es posible integrar una formación cívico-social del estudiantado. Son las siguientes:

- Los contenidos curriculares. Se trata de que los contenidos curriculares propios de cada disciplina incluyan aspectos de relevancia social y ética, sin limitarse a anexarlos de modo paralelo o reducirlos a una simple formación de carácter deontológico.
- La relación entre estudiantes y profesorado. El comportamiento del profesorado tiene que verse movido por el respeto y la responsabilidad, pues se trata de valores que el alumnado aprende mejor cuando los reconoce en las propias relaciones interpersonales.
- Las formas de organización social de las tareas de aprendizaje. En un contexto en el que nos trasladamos a un modelo formativo centrado en el aprendizaje del estudiante, la propia experiencia será la que permita observar y poner en práctica determinados valores y principios de ciudadanía.
- La cultura participativa e institucional. Las diferentes estructuras organizativas de una universidad (departamentos, facultades, etc.) tienen que ofrecer la oportunidad de que el alumnado participe en la toma de decisiones. Es así como la propia institución puede convertirse en espacio de formación ética.
- La implicación comunitaria del aprendizaje académico. El alumnado debe preocuparse de lo que pasa fuera de la universidad, e implicarse también en su propia comunidad, lo que puede aportar un sentido social a los aprendizajes académicos. Esto se consigue por medio de actividades de voluntariado, paralelas a los procesos de enseñanza-aprendizaje, o por la inclusión de un servicio a la comunidad en el propio currículo a través del ApS.

De un modo más preciso, y haciendo mención a las iniciativas concretas que se tienen que introducir en la universidad para abordar el aprendizaje cívico del alumnado, Naval et al. (2011) alegan que lo importante es incluir actividades que den oportunidades a los estudiantes para:

- Despertar y aumentar su sensibilidad moral, preparándolos para saber analizar problemas éticos y no actuar desde la ignorancia.
- Adquirir conocimientos sobre valores relevantes, tanto para el ejercicio de una ciudadanía democrática como para su desempeño profesional.
- Habilitarse para la toma de decisiones éticas, especialmente en lo que se refiere a la ética profesional.

- Desarrollar la autonomía que les permita enfrentarse a las presiones ejercidas por los grupos sociales.

Como vemos, la respuesta que la universidad ha de articular para promover el desarrollo de competencias cívico-sociales y éticas en los estudiantes exige tomar en consideración una gran diversidad de actividades e iniciativas. Pero este afán decaería seguramente al margen de sus ventajas. Nos encontramos, entonces, estudios que se esfuerzan en analizar el desarrollo cívico de los estudiantes universitarios (Reparaz et al., 2015; Santos Rego y Lorenzo, 2010).

En el caso del trabajo de Reparaz et al. (2015), después de estudiar la competencia cívico-social del alumnado (entendida como conocimientos cívicos, actitudes sociales y habilidades sociales), los datos arrojan un mayor desarrollo de las actitudes frente a las otras dos dimensiones, si bien todos los componentes demuestran estar presentes en alto grado. Estas iniciativas de investigación muestran el interés por conocer los niveles de desarrollo cívico del alumnado universitario, dando lugar a respuestas que inciden en su desarrollo. Así, metodologías como el aprendizaje-servicio se configuran como iniciativas pedagógicas que buscan mejoras en esa dirección. Abordaremos, pues, el modo en que el ApS incide en este tipo de aprendizajes dentro de la educación superior.

4.2.1. Resultados cívico-sociales del aprendizaje-servicio

Cuando discurrimos sobre las posibilidades del ApS en términos cívico-sociales, Bringle y Clayton (2012) tienen para sí que, mientras otras estrategias educativas pretenden impulsar el aprendizaje académico (centrado en los contenidos de la disciplina) y el desarrollo cognitivo, el aprendizaje-servicio es ciertamente especial, al proponerse el aprendizaje cívico como un objetivo educativo primordial además del estrictamente académico. Asimismo, añaden, promueve y fortalece los vínculos de este aprendizaje cívico con la educación profesional, especialmente en relación con las responsabilidades deontológicas de la práctica profesional (Bringle y Clayton, 2012). Esta es la idea que nos lleva a atender en el presente capítulo al impacto cívico-social, académico y profesional del ApS.

Para Saltmarsh (2005), cuando el compromiso social de la universidad se traslada a los procesos de enseñanza y aprendizaje, encuentra en el aprendizaje-servicio un medio idóneo para materializarse. Focalizar la universidad hacia el aprendizaje cívico del alumnado, dice, requiere iniciativas pedagógicas efectivas, que han de buscar un

impacto ético y cívico. Es el caso del ApS. Ahora bien, no se trata solo de que la metodología cuente con una clara orientación hacia este tipo de aprendizajes, sino que tal orientación no se produce de un modo agregado o separado, pues lo que favorece en realidad es la unión e integración de la formación más técnica y profesionalizante con la que se orienta a la adquisición de competencias ciudadanas (Peters, 2004).

No puede extrañar, por lo dicho, que las relaciones entre el aprendizaje-servicio y el compromiso cívico del alumnado hayan sido objeto de recurrente estudio (Vogelgesang, 2009). Por su parte, Battistoni (1997) incluso defiende que los efectos del ApS se intensifican cuando las experiencias se fundamentan en un paradigma que promueve el desarrollo de una ciudadanía democrática. No obstante, en esa línea, podría hablarse de dos posibles motivos e impulsos en la promoción del ApS: un primer enfoque de filantropía, en el que el ApS se entiende como un ejercicio de altruismo con los menos favorecidos; y un segundo enfoque en el que las relaciones comunitarias se observan como de responsabilidad mutua, y no tanto con la idea de que colectivos más favorecidos deban ofrecer ayuda a los menos pudientes (Battistoni, 1997). Es el segundo modelo el que puede tener más implicaciones cívico-sociales en el alumnado, por orientarse hacia la justicia y el cambio social.

Revisaremos a continuación la investigación que ha documentado este tipo de efectos de la utilización del ApS en la universidad. Comenzaremos con los datos del cuestionario anual dirigido a las instituciones miembros de Campus Compact (2015), en el que numerosas universidades afirmaban obtener visibles resultados de compromiso cívico en sus estudiantes con iniciativas de ApS, o con otras próximas a esta estrategia pedagógica. El estudio en cuestión sacó a la luz que un alto número de universidades reconocía resultados en su alumnado en áreas como el aprendizaje cívico y democrático (81%), compromiso social con la diversidad (76%), orientación hacia la justicia social (64%) o aprendizaje global (64%).

Otro buen indicador del potencial del ApS ha sido el estudio de Moely, McFarland, Miron, Mercer, e Ilustre (2002), en el que se compara, con pretest y posttest, a un grupo de alumnos participantes en ApS con otro no participante. Lo que este trabajo puso de relieve es que los alumnos que se involucraron en esta metodología obtuvieron mejores resultados en el *Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ)*, ampliamente utilizado en el ámbito del ApS (Moely, Mercer, Ilustre, Miron, y MacFarland, 2002). En concreto refería las siguientes dimensiones: acción cívica, competencias interpersonales y de

resolución de problemas, conciencia política, competencias de liderazgo, y actitudes de justicia social. Tan solo no se demostraron diferencias significativas en la escala de actitud hacia la diversidad. Por su parte, Einfeld y Collins (2008), esta vez con un estudio cualitativo, también daban cuenta de mejoras en justicia social, sobre todo en lo referido a desigualdad; el desarrollo de la competencia multicultural; y el compromiso cívico, entendido como el ejercicio de una ciudadanía activa y el compromiso de servicio a la comunidad.

Lo que indican los resultados es la posibilidad de que el ApS incida en la competencia cívica del alumnado pues, como bien resume Battistoni (1997), se asocia al desarrollo de una comprensión intelectual de corte cívico y ético, a destrezas y actitudes cívicas, y a una acción con idéntico sentido. Así lo confirman también Moely e Ilustre (2013), al analizar los datos obtenidos cuando distribuyeron un cuestionario a estudiantes recién llegados a la universidad, y otro dos años después, cuando ya habían participado, al menos, en un proyecto de aprendizaje-servicio. Lo que descubrieron es que, después de ese bienio, el alumnado experimentaba transformaciones en su valoración del compromiso comunitario, en su interés por informarse sobre problemas políticos y sociales, y en el modo de percibir el conocimiento que tienen de la cultura y de los problemas de su comunidad, así como de la realidad del momento.

Naturalmente, lo importante de los efectos que se deriven de la utilización de cualquier metodología educativa reside en su permanencia, de modo que persistan cuando el alumnado se gradúa. Con esta idea, D'Agostino (2010) estudió las consecuencias del aprendizaje-servicio en el capital social de los estudiantes egresados, entendido como “la totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de *relaciones* más o menos institucionalizada de conocimiento y reconocimientos mutuos” (Bourdieu, 2000). Para ello comparó dos grupos de titulados, concluyendo que los que habían participado de esta metodología mostraban mejores resultados en capital social una vez convertidos en egresados.

Otro de los aspectos de la vida social en los que la literatura existente nos dice que puede incidir el aprendizaje-servicio es la participación política del alumnado, tema en absoluto baladí a la vista del declive de los jóvenes en tal dimensión (Ugarte y Naval, 2010b). No obstante, para Deeley (2015), la huella que el ApS deje en el alumnado en términos sociopolíticos puede ser entendida desde una doble óptica: de un lado, desde una posición detractora, observando al ApS como una herramienta de adoctrinamiento;

y, del otro, quienes enfatizan el potencial político de la metodología si ello hace aumentar la conciencia crítica de los estudiantes.

De todos modos, y sin disminuir la importancia de los conocimientos políticos para desarrollar una competencia en este sentido, lo que realmente importa es la contribución del aprendizaje-servicio en términos motivacionales al ser mediante la participación como se incrementa el interés por la vida pública (Ugarte y Naval, 2010b).

Pero la actividad social y la preocupación por las cuestiones públicas y ciudadanas no se reducen a la participación política. Por ello, es oportuno tomar en consideración que la incidencia no se detiene en la predisposición política de los estudiantes, sino que se amplía a sus actitudes, valores e intenciones de servicio y ayuda al desarrollo comunitario. Así lo resalta el trabajo de Markus et al. (1993), al descubrir que el ApS mejora significativamente en los estudiantes la intención de servir a los demás y la percepción de su propia responsabilidad social. Sirva como muestra el examen de Fenzel y Peyrot (2005), en el que se han obtenido valiosos resultados sobre el vínculo entre aprendizaje-servicio y la futura predisposición a enrolarse en iniciativas de servicio a la comunidad:

- La participación, tanto en ApS como en servicio comunitario, tiene un impacto positivo en las actitudes hacia la responsabilidad social y personal, la implicación política, la futura implicación en actividades de voluntariado, o la disposición para obtener un trabajo en el campo del servicio.
- El ApS produce mayores efectos, en comparación con el servicio comunitario tradicional, en cuanto a las actitudes y conductas de servicio una vez se abandona la universidad. Se constata que tales efectos pueden prolongarse entre uno y seis años después de la graduación.

Tal vez sea el momento de aclarar que la adquisición de una actitud positiva para implicarse en servicios a la comunidad no se ha de entender exclusivamente como una consecuencia cívico-social del ApS, sino que también puede actuar como variable que influye en dicho impacto. Es decir, como nos informa el estudio de Brandes y Randall (2011), el haber participado previamente en otros proyectos de ApS tiene una clara incidencia cuando hablamos de resultados en términos de ciudadanía, por lo que se convierte en variable a considerar cuando se anuncian relaciones entre esta metodología y el aprendizaje cívico de los estudiantes. Así lo confirmaron también Astin et al. (2006), en un estudio con 8.474 estudiantes universitarios, al constatar como el ApS

ejercía un impacto a largo plazo en sus conductas cívicas, por más que no sea un predictor tan claro cuando se controla la variable de participación previa en actividades de voluntariado tradicional. En pocas palabras, el bagaje o historial de participación social y de servicio a la comunidad que tenga un estudiante afectará al aprendizaje cívico-social que pueda adquirir.

Por tanto, cuando hablemos de la huella que el ApS puede dejar en el aprendizaje cívico del alumnado, haríamos bien en considerar variables externas que puedan estar ejerciendo algún tipo de influencia en el producto a evaluar. De ello se percataron Moely e Ilustre (2013), al proponer una serie de factores como la edad, las experiencias vividas por los participantes cuando se realiza el estudio en cuestión, la costumbre de respuesta a cuestionarios, o la unicidad y exclusividad que los proyectos de aprendizaje-servicio suponen en el actual modelo de universidad.

Por su parte, de un modo similar, Morgan y Streb (2001) sugieren que para que el ApS sea realmente efectivo como estrategia de desarrollo cívico, debe situar al alumnado en posiciones de liderazgo. Se trata de que tenga voz en el proceso ya que, en caso contrario, será el profesorado quien tome las decisiones y diseñe la experiencia, dejando a los estudiantes la tarea única de llevar a cabo el servicio a la comunidad. Así, los autores concluían que cuando los alumnos tienen voz en el proyecto se produce un efecto positivo en su autoconcepto y el modo en que perciben los cambios que ellos mismos pueden producir en la sociedad; en el compromiso político, entendido como la atención prestada a la política y al interés por la acción social; y en las actitudes hacia los demás, especialmente en lo que se refiere a colectivos desfavorecidos (Morgan y Streb, 2001).

Si lo que pretendemos es buscar los motivos por los que el ApS contribuye al crecimiento democrático y cívico del alumnado, todo parece indicar que su potencial reside en las posibilidades de crear situaciones de intercambio en las que la diversidad es un elemento central. Así lo insinúa Cámara (2013), cuando propone que el aprendizaje cívico asociado al ApS se debe especialmente a la necesidad que comporta de trabajar en equipo, lo que exige establecer relaciones sociales no solamente dentro del grupo de estudiantes, sino también con los miembros de la comunidad. Concuerda con esta idea Battistoni (1997), para quien los proyectos que implican trabajo en equipo, además de reflexión sobre el proceso, dan lugar a situaciones en las que estudiantes con perfiles muy diferentes se unen en torno a una causa común y comparten espacios de colaboración con su comunidad.

Es un hecho que el impacto de esta metodología en la visión del alumnado sobre la diversidad que caracteriza a la sociedad actual ha sido objeto de estudio recurrente. Prueba de ello es el trabajo de Holsapple (2012), en el que se compilan 55 estudios que han dirigido sus esfuerzos a analizar dicho efecto, estableciendo seis tipos de resultados en lo que a conocimientos y actitudes hacia la diversidad cultural se refiere: confrontación de estereotipos personales o sociales (32 estudios), conocimientos adquiridos sobre la población a la que se ofreció el servicio (28 estudios), creencia en el valor de la diversidad (18 estudios), tolerancia hacia la diferencia (12 estudios), mayor confortabilidad para interactuar en contextos de diversidad (12 estudios), y reconocimiento de la universalidad y los rasgos comunes (11 estudios).

Llegados a este punto, reforzamos la aproximación a los nexos de esta estrategia con el desarrollo moral del alumnado. Lo haremos atendiendo, principalmente, al abordaje de la educación moral por John Dewey, al que ya hemos aludido en esta tesis. Sabemos que la experiencia en el propio entorno se convierte en un medio de educación y desarrollo cívico-moral, por lo que iniciativas educativas que sitúan el aprendizaje del alumnado en conexión con la comunidad se representan como estrategias apropiadas para poder abordar la dimensión moral desde las instituciones educativas.

El aprendizaje moral que se deriva del ApS se explica en las posibilidades que ofrece de situar y comprometer a los estudiantes en contextos relacionales, y por tanto morales, pensando en mejorar la vida de los demás y afrontar desafíos y problemas sociales (Brandenberger, 2013). Es más, son numerosos los estudios que han demostrado un impacto positivo del aprendizaje-servicio en la educación moral de los estudiantes, si bien haciendo mención a la insuficiencia que supone la participación en un único proyecto, especialmente en términos de tiempo, para implicar cambios de alcance (Bernacki y Jaeger, 2008; Moely e Ilustre, 2013).

Una de las relaciones más claras entre aprendizaje-servicio y crecimiento moral procede tanto de Strain (2005) como de Scott (2012), quienes hacen uso del modelo de cuatro dimensiones de desarrollo moral de Rest, Bebeau, y Volker (1986). Veamos entonces la interacción que establecen entre esas dimensiones y el recorrido de un proyecto de ApS:

- Sensibilidad moral. En un proyecto de aprendizaje-servicio tiene lugar cuando los estudiantes se vinculan con la comunidad y toman conciencia de los

conflictos y desafíos a los que se enfrentan, junto a prácticas que podrían alejarse de sus códigos morales.

- Juicio moral. En este momento, los estudiantes involucrados en un proyecto trazan posibles vías de acción para solucionar los problemas identificados y contribuir al bienestar social. El juicio o razonamiento moral es un proceso por el que se discierne una actividad como más o menos justa.
- Motivación moral. Supone el esfuerzo cognitivo por el que se identifican y priorizan los valores morales que orientan la acción. Cuanto mayor es la identificación de una persona con uno o varios valores morales, más dispuesto se mostrará a una actuación congruente con los mismos.
- Carácter moral. Es la fase final de desarrollo moral en un proyecto de aprendizaje-servicio, donde se supone que el alumnado actúa en función de un determinado curso de acción moral.

En nuestro caso, lo que nos interesa especialmente son los análisis que apuntan directamente al desarrollo moral en Dewey y su afectación en el aprendizaje-servicio (Hatcher, 1997). Es el caso de Lake et al. (2015), con los que coincidimos en destacar el hecho de que Dewey considerase a las instituciones educativas como insuficientes para enseñar valores morales, pues el gran escenario de su adquisición es la comunidad. Se trata de valores que se definen y construyen en contacto con los demás, por lo que los autores presentan el aprendizaje-servicio como una de las estrategias más acertadas al conectar el desarrollo moral de los individuos con la comunidad. Recordemos que en Dewey lo importante no es que la escuela enseñe valores morales predeterminados a juicio del sistema, sino que los alumnos los reconozcan, los verifiquen y los adquieran por medio de la experiencia (You y Rud, 2010).

Reiteramos que no se trata únicamente de que los aprendizajes éticos y morales se desarrollen de un modo paralelo a los aprendizajes de corte más técnico, sino que lo importante reside en su complementación. Dewey (1995) ya había prestado atención a las relaciones entre conocimiento (eminentemente cognitivo) y conducta, concluyendo que poca incidencia tiene este tipo de conocimientos en el repertorio comportamental y de vida fuera de la institución educativa. E ilustra tal conclusión en un ejemplo tan simple como clarificador, cuando refiere que el conocimiento que poseen sobre la dinamita un ladrón y un químico puede ser idéntico. La diferencia son los hábitos morales y su radical significación en cada una de las personas.

Otro de los elementos del pensamiento de Dewey sobre la moral que establece vínculos con el ApS es su modelo de imaginación moral. El insigne pedagogo entendía la imaginación como una suerte de creatividad, que define como anticipatoria, pues cabe prever el futuro uniendo posibles acciones con los posibles resultados que puedan derivarse de las mismas, lo que da lugar a una conexión imaginativa entre lo conocido y lo desconocido, de lo que se derivan visiones morales (You y Rud, 2010). En un proyecto de aprendizaje-servicio, esta imaginación, motivada por los deseos de cambiar la realidad en la que se produce el servicio, lleva a los estudiantes a recoger y ordenar datos, equilibrar razón y sentido, y de este modo trazar un esquema de acción basado en la reflexión y el juicio moral, orientándolo a la mejora de una situación, máxime si nos encontramos ante un ambiente de caos y confusión (You y Rud, 2010).

Es razonable esperar que este proceso de imaginación moral en un proyecto de aprendizaje-servicio induzca en los estudiantes un cierto cuestionamiento de sus preconcepciones e ideas estereotipadas, en cuyo caso podríamos hablar de aprendizaje transformacional, toda vez que la propia experiencia hace que los esquemas de partida vayan cambiando a medida que aparecen anomalías e incoherencias en la perspectiva inicial (Mezirow, 1977).

Consecuentemente, con la inspiración de Dewey (1995, 2007), You y Rud (2010) proponen un modelo de imaginación moral de seis fases para el aprendizaje-servicio. Se fijan sobremanera en su concepción de lo que es una experiencia reflexiva y de las fases por las que pasa todo proceso reflexivo:

- Comprometerse en la experiencia de aprendizaje-servicio con cabeza y corazón.
- Percibir los problemas morales que suscitan perplejidad y preocupaciones emocionales.
- Proponer sugerencias preliminares que motiven a los agentes morales a coleccionar información relevante.
- Sugerir hipótesis e imaginar, o incluso elaborar, el modo en que las opciones alternativas podrían llevar a las consecuencias morales correspondientes.
- Sopesar y equilibrar las consecuencias a fin de descubrir las hipótesis más oportunas.
- Situar las hipótesis escogidas en la realidad del proyecto de aprendizaje-servicio, a fin de resolver el problema del que se trate y examinar su validez.

Con las ideas de John Dewey sobre la educación moral y su manifestación en el ApS terminamos nuestro análisis sobre las posibilidades de esta metodología para trabajar la dimensión cívica del aprendizaje. Trazaremos ahora los vínculos con el que tradicionalmente ha sido el tipo de aprendizaje más valorado en la universidad: el académico.

4.3. APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA UNIVERSIDAD

Hablar de desempeño y rendimiento académico es hacerlo de una de las variables que mayor interés concita en la investigación educativa, especialmente el estudio de las diferencias entre alumnos en lo que a resultados de aprendizaje se refiere, así como de las diferencias en los procesos por los que se construye dicho aprendizaje (Marton y Säljö, 1976). Este interés se justifica en la importancia que el aprendizaje universitario adquiere en la actual sociedad del conocimiento, una sociedad definida por la globalidad, el cambio constante y la enorme conectividad, y que sienta sus bases en el aprendizaje continuo y autónomo de la ciudadanía (Santos Rego, 2013b). Además, hay que tener en cuenta que toda iniciativa formativa se orienta, en mayor o menor medida, a alcanzar el éxito como resultado de la combinación entre el esfuerzo y la habilidad del alumno, a lo que se ha de añadir el modo en que influye el contexto (Edel, 2003).

La atención al rendimiento académico se explica apelando, entre otros, al firme desarrollo de una cultura de evaluación de la calidad (Martín Cabrera y González Afonso, 2010). El logro académico del alumnado se considera como un indicador fiable de la calidad a propósito de los procesos formativos que tienen lugar en las instituciones universitarias, en relación con grados de eficacia y eficiencia institucional.

Si entendemos el rendimiento académico como el reflejo de la eficacia universitaria, es decir, el modo en que se cumplen los objetivos propuestos, no puede extrañar que su mejora sea objeto de atención en todas las agencias públicas. En nuestro país, tanto la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril (BOE, núm. 89, 13/04/2007), como la Declaración de Bolonia en el marco comunitario, buscan fehacientemente la mejora en la calidad y competitividad del sistema universitario, lo que pasa, en primer lugar, por un proceso de innovación y mejora de los procesos formativos, con sus lógicas consecuencias en la eficacia y desempeño académico. En este cambio, las actuales reformas universitarias se fundamentan en un aprendizaje que potencia la autonomía e implicación del alumno (Duran y Flores, 2014), confiando en que estas iniciativas

innovadoras, como es el caso del aprendizaje-servicio, habrán de suponer una mejora integral de la educación superior que, entre otros, pasa por la optimización del aprendizaje y rendimiento del alumnado.

Desde finales del siglo XX, la universidad se enfrenta a un nuevo desafío: el incremento en el número de alumnos. Este desafío incide con fuerza en la dimensión que aquí nos ocupa, ya que surge una preocupación legítima de cara a mejorar el éxito académico de ese creciente número de alumnos, a todas luces heterogéneo entre sí, y, consecuentemente, la calidad del conjunto del sistema universitario.

Solo un apunte numérico. Según datos del Instituto Nacional de Estadística²⁸, a 1 de enero de 2019 la población española era de 46.934.632 personas, siendo el número de alumnos matriculados en enseñanzas universitarias de grado, primer y segundo ciclo, máster y doctorado, en el curso académico 2017-2018, de 1.575.579. Estos datos suponen una tasa de escolarización en educación universitaria del 32.1% en el grupo de edad 18-24 años (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2019).

Estadísticamente, estos números ejercen una influencia directa sobre el desempeño académico. La masificación de la educación superior, como consecuencia de la universalización de la enseñanza secundaria, genera una nueva situación en la que, de un modo mucho más notable que en el pasado, y debido al impulso de políticas sociales y de igualdad de oportunidades, la universidad acoge a un alumnado enormemente diverso y procedente de todos los estratos socioeconómicos.

Ahora bien, la apertura de la universidad también ha traído consigo más fracaso académico. Lo cual podría deberse a la dificultad de adaptar un modelo de universidad tradicional, dirigida a las élites, a las exigencias y demandas de una universidad moderna, más democrática y abierta la sociedad civil (Rodríguez Espinar, Fita, y Torrado, 2003; Tejedor y García-Valcárcel, 2007). Sin embargo, estos datos no deben ser contemplados desde una óptica negativa, sino todo contrario, ya que el aumento de los universitarios españoles es un indicador de éxito en el sistema, no de fracaso.

Esta masificación y expansión de la universidad conlleva una cierta ineficacia de las metodologías tradicionales ante un alumnado tan diverso. Lo que se necesita es un cambio metodológico en el que el peso del proceso formativo no se encuentre en la

²⁸ https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176951&menu=ultiDatos&idp=1254735572981

enseñanza, sino en el aprendizaje o, cuando menos, se mantenga un equilibrio entre ambos. Este cambio debe ser entendido como una búsqueda de protagonismo y participación activa por parte de los estudiantes, de modo que sean autónomos en la construcción personal de su aprendizaje y se muestren dispuestos a aprender a aprender. Entonces, pensar e implementar aprendizajes por medio de prácticas pedagógicas que realcen y den valor a la experiencia del alumno puede que ayude a más sujetos a encontrar el sentido de no pocos contenidos abstractos en el currículo formal. Mezclar estudio y experiencia fortalece la comprensión del mundo real, haciendo que se optimice el recorrido de los aprendizajes (Kolb, 1984).

Sin embargo, pese a la relevancia adquirida por la noción de “rendimiento académico”, junto a la preocupación generalizada en todos los estamentos sociales en torno al mismo, no es un concepto fácil de definir, pues son múltiples las dimensiones que lo conforman y los factores que lo condicionan (Rodríguez Espinar et al., 2003; Tejedor, 1998). Por ello, retrocedemos treinta años para presentar los determinantes del éxito o fracaso académico del alumnado en la educación superior que expuso González Tirados (1989):

1. Factores inherentes al alumno.
 - Preparación previa para acceder a estudios de nivel universitario.
 - Desarrollo de aptitudes específicas relacionadas con el tipo de titulación seleccionada.
 - Aspectos de índole actitudinal, como pueden ser la motivación o la adaptación a las normas.
 - Métodos de estudio o técnicas de trabajo intelectual.
 - Estilos de aprendizaje y su relación o adaptación a la titulación seleccionada.
2. Factores inherentes al profesorado.
 - Aptitudes pedagógicas, es decir, saber enseñar.
 - Tratamiento individualizado del alumnado.
 - Dedicación y ayuda al alumnado.
3. Factores inherentes a la organización académica universitaria.
 - Definición clara de los objetivos y del tipo de titulado que se desea formar.
 - Coordinación entre materias.
 - Sistemas de selección empleados para el acceso a la universidad.
 - Criterios de evaluación.

En esta línea, Tejedor y García-Valcárcel (2007) parten de las dificultades existentes a la hora de identificar las dimensiones que pueden incidir en el desempeño académico, pudiendo variar en función de la óptica con la que se enfoque y se entienda el rendimiento en la universidad. Sin embargo, plantean cinco variables en las que se podrían incluir estos determinantes, y en las que se pueden enmarcar algunos de los factores citados anteriormente:

- Variables de identificación, como el género o la edad.
- Variables psicológicas, como las aptitudes intelectuales, las estrategias de aprendizaje o la motivación.
- Variables académicas, dentro de las cuales se podrían insertar el tipo de estudios cursados, el rendimiento previo o la opción de acceso a la titulación.
- Variables pedagógicas, como pueden ser la metodología de enseñanza o la estrategia de evaluación.
- Variables socio-familiares, en las que destacan los estudios y profesión de los padres o el nivel de ingresos familiar.

Otro elemento que media en el éxito académico del alumnado universitario es su sentimiento de autoeficacia, que se define como la creencia en las competencias de uno mismo para organizar y ejecutar las acciones que se dirigen a encarar situaciones de un modo prospectivo, y que determinan el modo en cómo las personas piensan y se motivan a sí mismas (Bandura, 1995). Así lo defiende Anderman (2010), cuando la propone como un poderoso predictor del aprendizaje, toda vez que los estudiantes que confían en sus habilidades para llegar a completar una tarea están realmente más predispuestos a hacerlo que aquellos alumnos con un sentimiento de eficacia más bajo.

También el autoconcepto, entendido como el modo en que uno se ve a sí mismo, parece incidir en el rendimiento académico. Eso es lo que nos dice el trabajo de investigación realizado por Gargallo, Garfella, Sánchez, Ros, y Serra (2009) con 1.298 estudiantes universitarios, y en el que hallaron correlaciones positivas significativas entre el autoconcepto académico y familiar y las calificaciones obtenidas, si bien también encontraron una correlación negativa entre el autoconcepto físico y dichas calificaciones. Asimismo, concluyen que es el autoconcepto académico el que mayor influencia ejerce en el rendimiento, pues dicha autopercepción se configura, seguramente, como consecuencia de la previa obtención de buenos resultados.

Las actitudes que tomen los alumnos hacia el aprendizaje también intervienen en su rendimiento académico. Gargallo, Pérez, Serra, Sánchez, y Ros (2007), condujeron un estudio en el que, valiéndose de los datos obtenidos de 753 estudiantes universitarios, encontraron dos tipos de actitudes que afectaban positivamente a las calificaciones finales. Se trataba, en concreto, de la actitud positiva hacia el aprendizaje profundo, crítico y comprensivo, y de las atribuciones internas en relación al hecho de que los resultados dependan del propio esfuerzo.

Así las cosas, tal vez el elemento que juega un papel más importante en el éxito del alumnado es el enfoque de aprendizaje que caracteriza a cada estudiante. Entendemos por enfoque “los procesos de aprendizaje que surgen de las percepciones que el estudiante tiene en una tarea académica, en cuanto que son influenciados por las características del individuo” (Gargallo, Garfella, y Pérez, 2006, p. 45). Podemos diferenciar entre dos tipos bien distantes entre sí (Biggs, 2005; Gargallo et al., 2006; Muñoz y Gómez, 2005):

- Enfoque superficial. Se basa en la motivación extrínseca del alumnado. Los estudiantes pretenden cumplir con los requisitos de evaluación por medio, principalmente, de la memorización y la reproducción. No se cuestiona la información que se recibe y se realiza el mínimo esfuerzo necesario para liberarse de las tareas y superar las pruebas
- Enfoque profundo. Parte de una motivación intrínseca y del interés de los estudiantes por las materias. El estudiante busca la comprensión de los contenidos a la vez que conecta las ideas con sus conocimientos y experiencias previas.

Es el enfoque profundo el que se asocia con mejores resultados. Así lo demuestra el estudio de Gargallo et al. (2006) al encontrar relaciones positivas entre un enfoque de aprendizaje profundo y las calificaciones obtenidas en seis asignaturas. Asimismo, se realizaron comparaciones entre los estudiantes con un enfoque profundo y aquellos con un enfoque superficial, mostrándose diferencias significativas en los resultados obtenidos en cinco de las seis asignaturas a favor de los alumnos que se situaban en el de tipo profundo. También tenían un nivel más alto de rendimiento cuando se les comparó con estudiantes que no se ubicaban ni en uno ni en otro enfoque, si bien en este caso no se presentaban diferencias significativas.

Ahora que ya hemos recordado aquellos factores que pueden determinar e influir el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, resulta imprescindible abordar

los indicadores que nos permiten visualizarlo, analizarlo y, por tanto, hablar de éxito o de fracaso. En este sentido, tradicionalmente, se han fijado las calificaciones como principal indicador del rendimiento en la enseñanza superior (Rodríguez Ayán y Ruíz, 2011; Tejedor, 1998), lo que supone una posición ciertamente reduccionista para abordar una realidad tan amplia y compleja como es el aprendizaje y la adquisición de competencias por parte del alumnado. Por tanto, y aun sin obviar la importancia y el peso que tienen las calificaciones obtenidas, es menester considerar un mayor número de indicadores con el fin de obtener una visión más global e integral del fenómeno. Para ello, el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2019) menciona los siguientes indicadores:

- Tasa de rendimiento. Se refiere a la relación porcentual entre los créditos superados y los matriculados.
- Tasa de éxito. Hace referencia al número de créditos aprobados sobre el total de créditos presentados.
- Tasa de evaluación. Viene dada por la relación entre el número de créditos presentados y el número de créditos matriculados.

De la relación de estas tres tasas se pueden hacer inferencias derivadas de la situación académica del alumnado con el fin de obtener conclusiones sobre su nivel de desempeño. Observamos, pues, como no son únicamente las calificaciones el indicador más empleado, sino que, desde otra perspectiva, también considerada por Rodríguez Ayán y Ruíz (2011), se hace uso de los créditos como principal indicador a tener en cuenta para determinar el éxito de los alumnos. Los resultados derivados según estas tres tasas en España para el curso 2016-2017 se presentan en la Tabla 11.

Tabla 11. Tasas de rendimiento, éxito y evaluación en Grado y Máster (2016-2017)

Etapas	Tasa de rendimiento	Tasa de éxito	Tasa de evaluación
Grado	77.7%	87.8%	88.5%
Máster	89.3%	98.3%	90.8%

Fuente: Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2019)

Los datos aquí señalados suscitan una razonable preocupación por los niveles de fracaso académico existentes en la educación superior de nuestro país. Estos indicadores, además de mostrarnos una situación algo preocupante, ya que casi un 25% de los créditos matriculados no son superados por los estudiantes en grado, ponen de

manifiesto una determinada visión del rendimiento académico, siempre vinculada a los resultados.

Poco halagüeña, de nuevo en datos del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2019), es también la tasa de abandono en primer año del grado (curso 2014-2015), entendida como el porcentaje de estudiantes de una cohorte de nuevo ingreso que no se encuentran matriculados en la misma titulación en los dos cursos siguientes, y que se sitúa en el 21.5%.

No seremos nosotros quienes se opongan a esta perspectiva, ciertamente legítima, ya que todo buen desempeño en el proceso formativo siempre se debiera hacer visible en los resultados académicos. Sin embargo, se relaciona solo con los resultados más próximos, lo que recomienda diferenciar entre rendimiento inmediato y diferido (Tejedor, 1998; Tejedor y García-Valcárcel, 2007). De este modo, y en primer lugar, el rendimiento inmediato, categoría en la que nos hemos centrado principalmente hasta ahora, hace referencia, básicamente, a las calificaciones obtenidas por el alumnado, es decir, a su éxito o fracaso estrictamente académico. Por otro lado, el rendimiento diferido se relaciona más con el mundo del empleo, aludiendo a la eficacia y productividad con que el alumno puede transferir a potenciales puestos de trabajo lo aprendido en su titulación universitaria. En el actual marco de convergencia y como consecuencia de la implantación de un enfoque formativo basado en competencias, no solo profesionales sino también para la vida, el rendimiento diferido aparece destacado, pues parece ajustarse mejor a este nuevo modelo.

Esta diferenciación presentada en el anterior párrafo nos obliga a considerar un nuevo enfoque conceptual del fenómeno del desempeño académico en la universidad, y por tanto un modelo formativo que ayude a satisfacer dicha concepción. La idea de rendimiento para el futuro o de transferencia conlleva un aprendizaje profundo por parte de los alumnos, lo que necesariamente acarrea una reconversión y actualización de las metodologías didácticas, introduciendo procesos de innovación pedagógica en la universidad.

En resumidas cuentas, la complejidad que caracteriza al desempeño académico supone, o debiera suponer, una nueva visión y concepción del aprendizaje universitario. Sin embargo, esto rompe con los esquemas tradicionales, fuertemente arraigados no solo en la universidad, sino en el conjunto del sistema educativo.

Cobran importancia aquí los sistemas de evaluación del aprendizaje y, consecuentemente, del rendimiento de los alumnos. Es claro que un cambio en los esquemas tradicionales del proceso de enseñanza-aprendizaje requiere, consecuentemente, un cambio en los sistemas de evaluación. Merece la pena recordar en este punto la idea de alineamiento constructivo de Biggs (2005), según la cual a partir de los objetivos curriculares propuestos se derivarán, congruentemente, las decisiones sobre las actividades que permitan enseñarlos y aprenderlos, así como el modo de evaluarlos. Según este principio, de lo que se trata es de entender el proceso educativo como un sistema equilibrado en el que todos los elementos interactúan y se apoyan entre sí, por lo que el desequilibrio y la incongruencia entre ellos serán sinónimo de fracaso.

Por tanto, Ives y Obenchain (2006) afirman que los sistemas de evaluación tradicionales resultarán insuficientes ante el nuevo enfoque dado al aprendizaje en la educación superior, ya que se centran en medir competencias de orden inferior, como pueden ser la memoria y la comprensión, en detrimento de aquellas otras de orden superior, como el análisis, la síntesis o la evaluación. Estos autores opinan que, por satisfacer los objetivos de dichos sistemas de evaluación y, por tanto, las expectativas de lo que podemos entender por rendimiento académico tradicional, los profesores universitarios emplearán metodologías eficientes en el tiempo, dejando de lado cualquier ápice de innovación pedagógica y otorgando una mayor importancia a procesos de memorización. En definitiva, se dejarán de lado modelos y actividades de aprendizaje que promuevan el pensamiento crítico del alumnado, como puede ser el aprendizaje-servicio, así como otros modelos de educación experiencial en los que es clave el papel activo de los estudiantes.

Nos encontramos, por tanto, ante la necesidad de transformar los esquemas tradicionales de aprendizaje y desempeño académico en la universidad. Con el fin de afrontar este desafío, Pozo y Monereo (2009) proponen un cambio en la forma de enseñar y aprender, pasando de un enfoque conductista basado en la repetición y en el que apenas se tiene en consideración la actividad mental de los alumnos, a un enfoque cognitivista en el que aprender implica construir, razonar y transferir lo aprendido a nuevos contextos. Además, consideramos que el aprendizaje de los estudiantes se verá reforzado con la introducción de un enfoque constructivista, pues han de asumir más protagonismo en la construcción de su conocimiento en un marco social y comunitario.

El protagonismo que tome el estudiante en el proceso educativo es un elemento que tiene una relación directa con el rendimiento académico. Nos encontramos aquí con el aprendizaje autorregulado, perspectiva desde la que se entiende el aprendizaje como una actividad que los estudiantes hacen por sí mismos de modo proactivo, en lugar de un acontecimiento que tiene lugar como reacción a la enseñanza (Zimmerman, 2002). En este sentido, es oportuno remitir aquí al estudio de Gargallo, Campos, y Almerich (2016), en el que se pretende descubrir la incidencia que tiene la participación en una asignatura denominada “Estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio para estudiantes universitarios”, orientada a desarrollar el aprendizaje autorregulado. Lo que se demostró fue que el alumnado implicado en esta asignatura obtuvo cambios relevantes en la adquisición de estrategias de aprendizaje (en concreto, estrategias motivacionales, metacognitivas y de procesamiento de la información), experimentando diferencias significativas tanto entre pretest y posttest, como en comparación con el grupo control. Del mismo modo, se observa una leve mejora, en este caso no significativa, en sus calificaciones.

Como todo proceso de innovación, este cambio metodológico trae consigo la necesidad de adaptar todas las estructuras que lo rodean con el fin de producir el efecto que se desea. Resumiendo, la introducción de un nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje en la universidad debe suponer también un cambio en la concepción del rendimiento académico.

En este sentido, el aprendizaje experiencial encuentra su lugar en la universidad combinado con metodologías tradicionales (Kolb, 1984), por lo que los profesores de universidad con experiencia e inquietudes pedagógicas perciben estas metodologías como una forma de desarrollar en sus alumnos un aprendizaje más profundo. No obstante, en muchas ocasiones se crea en estos profesores una situación problemática al tener que demostrar que estas prácticas, tales como el aprendizaje-servicio, influyen positivamente en su rendimiento (Ives y Obenchain, 2006).

Es el momento, por tanto, de pasar a analizar las implicaciones que el aprendizaje-servicio tiene en el desempeño académico del alumnado en la educación superior.

4.3.1. El impacto académico del aprendizaje-servicio

Creemos que existe la necesidad de estudiar rigurosamente las posibles relaciones que se puedan establecer entre la implementación de programas de aprendizaje-servicio y el

rendimiento del alumnado ya que, como venimos apuntando, el desempeño académico se convierte en uno de los fines más valorados y perseguidos, especialmente en la enseñanza superior. La relación entre el currículo y el servicio que caracteriza a esta metodología permite al alumnado universitario mejorar su conocimiento de una disciplina y ampliar su sentido de la responsabilidad social. Tal es la importancia de la dimensión académica que, atendiendo a la radical afirmación de Howard (2001), resulta erróneo considerar que cualquier asignatura y contenido curricular es apropiado para trabajar por medio del ApS, ya que el servicio a la comunidad solo debe ser integrado en una asignatura si mejora realmente el aprendizaje académico.

Volvemos a afirmar, pues, que el aprendizaje-servicio, como su nombre bien indica, no puede suponer solamente un servicio a la comunidad, sino que este tiene que estar estrechamente ligado a los objetivos pedagógicos y curriculares de las diversas materias, lo que además de suponer un servicio de calidad, implica un alto nivel de aprendizaje por parte del alumnado. Para Tapia (2004), el valor pedagógico del aprendizaje-servicio radica en su potencial como herramienta válida para responder a los cuatro grandes desafíos de la educación para el siglo XXI planteados por la UNESCO: aprender a conocer, con el fin de adquirir los instrumentos que faciliten la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para así participar y cooperar con los demás; y aprender a ser, como proceso genérico y fundamental que engloba los tres anteriores.

Se corrobora así la aparición de una nueva visión holística del aprendizaje, en toda su extensión y profundidad, para un nuevo modelo de organización social en el que la educación pretende configurarse como una realidad integral cuya función es alcanzar la realización de la persona (Delors, 1996). Ante este nuevo enfoque, la universidad ha de emplear metodologías innovadoras que le ayuden a enfrentarse y abordar esta situación, influyendo en que sus alumnos adquieran un aprendizaje más profundo y adaptado a las exigencias reclamadas desde el nuevo contexto de la sociedad civil.

Una de las prácticas innovadoras que se tienen apuntado en este sentido es el ApS, ya que, en palabras de Palos (2009), facilita el aprendizaje y el desarrollo integral del alumnado, favoreciendo los buenos resultados académicos. Es presumible que ante el hecho de incidir en el desarrollo global del alumnado y en su motivación hacia las actividades de aprendizaje, se produzca consecuentemente una mejora en los resultados obtenidos. Hay, naturalmente, coincidencia en que se trata de una edificante estrategia

pedagógica para abordar la educación hoy en día ya que, en línea con lo anterior, posibilita experiencias que permiten enfocar con profundidad el aprendizaje, superando la visión de aprender por reproducción y optando por una concepción del aprender más significativo (Martínez y Puig, 2011).

Ahora bien, lo importante del tema que nos ocupa es definir qué aprendizajes pueden ser adquiridos por medio del ApS. Como una primera aproximación podemos presentar la clasificación de Howard (2001), quien identifica cinco objetivos generales de aprendizaje que pueden ser mejorados por esta vía: aprendizaje específico de la asignatura, aprendizaje académico genérico e instrumental para diferentes disciplinas, aprendizaje orientado a cómo aprender, aprendizaje sobre la comunidad, y aprendizaje inter e intrapersonal. Destacamos también las diez categorías que se describieron ya en 1969 en la *Atlanta Service-Learning Conference* y en torno a las cuales se clasifican los tipos de aprendizaje asociados al ApS (Southern Regional Education Board, 1970):

- Contenido de la asignatura, en un contexto práctico.
- Resolución de problemas, pues exige identificar recursos, explorar alternativas y sugerir soluciones.
- Competencias comunicativas, ya que supone diferentes situaciones de comunicación interpersonal.
- Técnicas de investigación, al requerir la recogida y el tratamiento efectivo de datos.
- Comprensión de los procesos de cambio, al entender la condición cambiante y la ausencia de situaciones estáticas en las realidades sociales.
- Relaciones interdisciplinares. Los proyectos no se deben vincular a una única disciplina, debiendo generar una conciencia de interrelación entre los problemas.
- Técnicas de aprendizaje. El alumnado tiene que gestionar su aprendizaje autónomamente, identificar fuentes de conocimiento, y establecer vínculos entre la observación y la experiencia con los contenidos teóricos.
- Desarrollo de la carrera. Poder probar una posible salida profesional permite a los estudiantes tomar decisiones vocacionales fundamentadas.
- Poner a prueba el aprendizaje académico. Pueden conocer el modo en que las teorías aprendidas fallan o aciertan en contextos reales.

Nos vemos en disposición de afirmar entonces que el aprendizaje-servicio permite afrontar la nueva concepción de aprendizaje que en puntos anteriores hemos presentado. Un aprendizaje que va más allá de la memoria y de la nota media, donde el alumno debe aprender en contextos ricos, como el marco comunitario, a través de la puesta en práctica de su conocimiento y con la reflexión como elemento clave para poder comprender la utilidad y el significado del aprendizaje adquirido (Eyler y Giles, 1999). Así, Jameson, Clayton, y Ash (2013) distinguen cuatro dominios que, de un modo interconectado, componen lo que para ellos podría entenderse por aprendizaje académico, y que pueden encontrar su desarrollo por medio del aprendizaje-servicio:

- Aprendizaje básico y funcional, que tiene que ver con teorías y hechos. Se refiere a las competencias específicas propias de la disciplina o asignatura,
- Aprendizaje de orden superior que se asocia, por ejemplo, a la evaluación de las propias competencias y aprendizajes.
- Pensar y entender la realidad con una óptica y una perspectiva tanto disciplinar como interdisciplinar.
- Pensamiento crítico, relacionado, por ejemplo, con la capacidad de interpretar la información desde múltiples perspectivas, razonar con lógica, o la consciencia del pensamiento propio.

Atendiendo al proceso educativo, y no tanto a los resultados, Bringle y Hatcher (2007) apuntan cinco elementos que caracterizarían a un proceso de aprendizaje óptimo, y que se relacionan estrechamente con las características pedagógicas del aprendizaje-servicio: aprendizaje activo; *feedback* constante de otros colectivos; colaboración con los demás; relaciones del tipo mentor-aprendiz para fomentar el desarrollo cognitivo; y una aplicación práctica de lo aprendido, lo que supone involucrarse en tareas reales.

Este argumento se ve reforzado en la investigación realizada por Hahn y Hatcher (2013, 2015), al examinar las relaciones existentes entre el ApS y la profundidad del aprendizaje obtenido por el alumnado universitario, entendiendo como aprendizaje profundo aquel de orden superior, integrador y reflexivo. El estudio concluye que los alumnos de último curso que participan en experiencias de ApS muestran resultados significativamente mejores tanto en aprendizaje de orden superior (por ejemplo, la aplicación de conocimiento o la síntesis de información), integrador (estructuración de ideas procedentes de fuentes diversas) y reflexivo (atención a pensamiento y perspectivas tanto propias como ajenas). Quizá este argumento sea uno de los que nos

aporte mayor solidez y consistencia para justificar la pertinencia del aprendizaje-servicio en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, donde lo que se busca es un cambio desde un modelo centrado en la enseñanza a otro centrado en el aprendizaje, en el que iniciativas de este tipo pueden facilitar la participación activa de los estudiantes en la construcción de su aprendizaje.

En resumen, la relación entre aprendizaje-servicio, aprendizaje y rendimiento, viene marcada por el impacto positivo que esta metodología puede tener en diversas dimensiones, todas ellas determinantes, en mayor o menor medida, del desempeño académico de los estudiantes (Tabla 12).

Tabla 12. Dimensiones de impacto del aprendizaje-servicio

Estudio	Áreas de impacto
Strage (2000)	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidad cívica - Competencias para el liderazgo - Desarrollo moral, social, cognitivo y emocional - Pensamiento crítico - Compromiso con la escuela o universidad
Furco (2005)	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo académico y cognitivo - Desarrollo cívico - Desarrollo vocacional y profesional - Desarrollo ético y moral - Desarrollo personal - Desarrollo social
Celio, Durlak, y Dymnicki (2011)	<ul style="list-style-type: none"> - Actitudes hacia uno mismo - Actitudes hacia la universidad y el aprendizaje - Compromiso cívico - Competencias sociales - Rendimiento académico

Fuente: Celio et al. (2011), Furco (2005), Strage (2000)

Como se aprecia en la tabla anterior, el aprendizaje-servicio puede implicar resultados positivos en una gran cantidad de dimensiones, encontrándose las diversas clasificaciones presentadas en una misma línea y claramente relacionadas entre sí. Por ello, el teórico impacto del ApS puede resumirse apelando a su vínculo con el potencial desarrollo de destrezas intelectuales y personales, categorías en las que se verían englobadas las diversas dimensiones de las que nos hemos hecho eco con anterioridad (Rama, Ravenscroft, Wolcott, y Zlotkowski, 2000; Puig et al. 2007).

En lo que atañe al efecto de los proyectos de ApS en el logro académico, es clara la imposibilidad de entenderlo de un modo aislado sin su correspondiente conexión con un conjunto mayor de dimensiones. En definitiva, el soporte teórico podría venir dado por Furco (2005), para el que el vínculo entre el aprendizaje-servicio y el rendimiento

académico del alumnado no es directo, aunque así se mantenga desde una perspectiva tradicional, sino que se produce a través de una serie de factores mediadores: autoestima, empoderamiento, conducta prosocial, motivación y compromiso. Precisamente, sería erróneo pretender la existencia de una relación directa entre los programas de aprendizaje-servicio y el desempeño académico del alumnado, pues los mejores resultados se conseguirán focalizando el efecto de los proyectos en las variables mediadoras previamente enumeradas, vistas las implicaciones genéricamente positivas que tienen en el rendimiento académico. Este es el paradigma en el que situaremos nuestra comprensión del vínculo entre ApS y aprendizaje académico.

Debe reconocerse sin ambigüedades que el modo en que afecta el ApS al aprendizaje y su impacto estrictamente académico es un ámbito poco estudiado (Strage, 2000). Es en el contexto anglosajón donde han proliferado este tipo de estudios, especialmente en los Estados Unidos, debido al respaldo institucional con el que cuenta. Asimismo, tampoco podemos olvidar que una gran parte de los trabajos de investigación en este campo se centran en estudiar los beneficios que el aprendizaje-servicio tiene en el desarrollo personal y cívico del alumnado, dejando de lado la posibilidad de estudiar los beneficios en la adquisición de conocimientos y demás variaciones de tipo académico (Hart y King, 2007).

Es justo admitir, por tanto, que el crédito en las instituciones de educación superior se deposita en el aprendizaje y en los resultados educativos, lo que, de igual modo, no resta importancia a la dimensión cívico-social. Uno de los retos actuales, a juzgar por la literatura científica, tiene que ver con las posibles vías para equilibrar dichas dimensiones (académica y cívico-social), pues hasta el momento la hegemonía investigadora parece favorecer a los factores del servicio, en detrimento de los más directamente relacionados con el aprendizaje y el rendimiento académico del alumnado (Strage, 2000; Hart y King, 2007). Así, proponía Zlotkowski (1995), uno de los referentes en el ámbito, que las cuestiones morales y cívicas habían sido priorizadas hasta ese momento en el estudio del ApS, lo cual no era suficiente para garantizar el futuro de esta estrategia si no se comenzaba a prestar una mayor atención a la dimensión académica.

Confiamos, por tanto, en que la utilidad del aprendizaje-servicio no se limite a la posibilidad de contribuir a la mejora del compromiso cívico en la educación superior, sino al hecho de constituirse como una metodología que puede suponer un revulsivo en

la optimización del aprendizaje de los estudiantes y de su rendimiento académico. Por ello, existe una corriente que, desde hace tiempo, llama a la necesidad de un cambio en la investigación, al argumentar la importancia que tiene introducir el estudio de los resultados cognitivos y académicos como elementos que interesan, y mucho, a toda institución educativa (Eyler, 2000; Steinke y Buresh, 2002).

La utilidad de esta vía de investigación reside en la posibilidad que así se establece de ofrecer evidencias a los profesores más escépticos, pues los resultados académicos asociados al ApS serán la mejor carta de presentación pensando en su implementación (Eyler y Giles, 1999; Steinke y Buresh, 2002). Cobra también especial relevancia la demostración de cuáles son las circunstancias o las variables que determinan la auténtica efectividad del ApS en este sentido, pues fortalecerán el rigor de los estudios y ofrecen pautas para su futura adopción (Roldan, Strage, y David, 2004).

Esta idea se ve reforzada con el posicionamiento de Osborne, Hammerich, y Hensley (1998), al proponer que el profesorado que se decide por comenzar a hacer uso de esta metodología lo hace movido por la creencia de que influirá positivamente en términos académicos, especialmente en lo que respecta al aprendizaje del contenido de la asignatura. Y precisamente la investigación así lo confirma, caso de los trabajos de Hébert y Hauf (2015), cuando demostraron en su estudio que el ApS contribuía a una mejor comprensión del contenido curricular, o de Markus et al. (1993), en el que nos encontramos con diferencias significativas en el modo en que los alumnos que siguen la metodología de ApS afirman haber aprendido a aplicar los principios de la asignatura a nuevas situaciones en comparación a sus compañeros.

Los trabajos ya existentes en la susodicha línea, y los resultados que ofrecen, justifican el argumento que aquí presentamos y en ellos apoyamos nuestra demanda, que no es otra que la de potenciar un mayor número de trabajos de investigación que vinculen el ApS y el desempeño académico en la universidad. Warren (2012), en un metaanálisis que recoge 11 estudios, 9 publicados y 2 sin publicar, sostenía que no restringe sus efectos positivos en la responsabilidad social, sino que también incrementa los resultados de aprendizaje en el alumnado, considerando este último como el aspecto más importante cuando hablamos de procesos educativos, especialmente en educación superior.

Cabe destacar también el estudio realizado por Eyler y Giles (1999), pionero en el ámbito y citado en numerosos trabajos posteriores. De un total de 1.131 alumnos

universitarios en proyectos de ApS, el 80% definía la experiencia como buena, y un 60% afirmaba haber aprendido más que en iniciativas que empleaban metodologías tradicionales. Es más, numerosos autores coinciden al señalar que, dentro de las áreas o dimensiones en las que el ApS puede ocasionar un efecto positivo, es el rendimiento discente en la que produce mayores cambios, en cuyo caso la efectividad es sinónimo de éxito académico (Celio et al., 2011; Conway et al., 2009; Lockeman y Pelco, 2013).

El estudio de las relaciones entre ApS y aprendizaje académico no es sencillo. Por ello, queremos ahora presentar una serie de variables que, por la influencia que ejercen, tendrán que ser tomadas en consideración antes de investigar este vínculo (Miller, Yen, y Merino, 2002):

- Asignación aleatoria de aquellos alumnos que participarán en el proyecto de aprendizaje-servicio.
- Consistencia en el contenido y evaluación del programa.
- Definición operativa de aprendizaje y rendimiento, pues debe quedar clara la concepción que se tiene de estas dos realidades ya que, como adelantábamos en el anterior epígrafe, la amplitud de los términos dificulta su acotación y comprensión.
- Características de los sistemas y herramientas de evaluación empleados.

En una línea similar, Hunter y Brisbin (2000) sugieren que, en ocasiones, puede darse poca evidencia de aprendizaje académico, toda vez que muchas actividades de servicio no requieren del alumnado la movilización de competencias académicas relacionadas con el currículo de la materia. Sin una planificación rigurosa acerca de la utilización de los contenidos disciplinares en el contexto comunitario, no puede esperarse que el servicio desarrollado por el alumnado repercuta en mejoras de tipo académico.

No debemos obviar el hecho de que cuando hablamos de desempeño académico, hay que entenderlo desde el punto de vista del alumnado, en términos de aprendizaje, y no tan solo como el resultado de indicadores, más o menos fiables, como puede ser la nota media. Bajo esta premisa, para Eyler y Giles (1999), los alumnos reconocen aprender más cuando participan en programas de aprendizaje-servicio, comunicando esta conclusión del siguiente modo:

- Los alumnos afirman estar más motivados y aprender mejor que con metodologías tradicionales.
- Reconocen una comprensión más profunda de los temas tratados y de los problemas sociales, junto con la aplicación de sus aprendizajes a situaciones reales.
- La alta responsabilidad de los alumnos, la reflexión estructurada y la aplicación del servicio son aspectos que influyen y mejoran el rendimiento.
- Los alumnos que participan en estos proyectos demuestran un mejor análisis a la hora de abordar las causas y trazar soluciones a los problemas.

La misma vía sigue el estudio de García-Romero, Sánchez-Busqués, y Lalueza (2018). Tomando en consideración la percepción de los estudiantes, se concluye que aquellos que participan en ApS experimentaron puntuaciones significativamente más altas en tres dimensiones relacionadas con los aprendizajes adquiridos y la satisfacción con la asignatura:

- Evaluación de la asignatura. Se refiere a la satisfacción general con el transcurso de la misma.
- Aprendizaje personal. Se trata del conocimiento sobre uno mismo y el modo en que se interactúa con el mundo. Esta dimensión es un indicador de como la materia puede contribuir a construir la identidad de los estudiantes.
- Aprendizaje conductual. Se refiere al aprendizaje procedimental derivado de las experiencias vividas. Se considera como un indicador del aprendizaje de competencias, pues da cuenta de la percepción que el alumnado tiene del proyecto en relación con su desarrollo profesional.

Los datos que aporta la investigación son claros, y todo apunta a que el potencial académico del ApS es positivo. Para arrojar más luz sobre esta relación, y con la finalidad de crear un soporte empírico en el que apoyar la futura toma de decisiones, diversas investigaciones centraron sus esfuerzos en estudiar los motivos de ese vínculo:

- Scales, Roehlkepartain, Neal, Kielsmeier, y Benson (2006). A pesar de que su trabajo de investigación se centra en el sistema educativo preuniversitario estadounidense, son relevantes los motivos por los que influye el aprendizaje-servicio, incluso de un modo académicamente decisivo, en el alumnado. Hablan, primero, de una mejora en el compromiso de los estudiantes y en su visión hacia la institución educativa, al verse envueltos en el currículo y en la

construcción del conocimiento. A mayores, destacan la importancia de esta metodología en el rendimiento, en tanto que transmite a los estudiantes un sentimiento de efectividad, permitiéndoles visibilizar la utilidad de los conocimientos que adquieren.

- Hart y King (2007). En sintonía con los anteriores, sostienen que el principal motivo por el que influye positivamente en el aprendizaje del alumnado universitario, en concreto maestros en formación, es el hecho de dotarlos de responsabilidad, voz y autonomía.
- Simonet (2008). Lo que sostiene es que en la universidad esta metodología afecta al éxito académico de los alumnos indirectamente, a través de su influencia en un conjunto de variables mediadoras: incremento de la relación con el profesorado, aumento de la participación en las actividades del campus y la universidad, mayor satisfacción con el ambiente del campus y, por tanto, un incremento del aprendizaje activo.

Estas conclusiones apuntan en la dirección del punto de vista en el que nos hemos situado: el efecto del aprendizaje-servicio en el rendimiento no es directo, sino que tiene lugar por medio de las transformaciones que se pueden producir en determinadas variables intermediarias (Furco, 2005). En nuestro país tenemos el estudio de Rodríguez Gallego (2014), donde presenta tres áreas generales en las que el aprendizaje-servicio ha demostrado tener efectos positivos en los estudiantes, y que guardan estrecha relación con las variables presentadas por el profesor Andrew Furco como mediadoras en la mejora académica:

- Dimensión curricular. Favorece un mayor dominio del contenido de la materia, así como actitudes más positivas hacia el aprendizaje y el trabajo.
- Desarrollo personal. Prepara al alumnado para asumir responsabilidades, aumenta el sentimiento de autoestima y autoeficacia, incrementa las habilidades de trabajo en equipo y de superación ante las adversidades, y supone mejoras en la motivación, la creatividad y las competencias comunicativas.
- Desarrollo social. Favorece la prosocialidad, la actitud positiva hacia la diversidad, y los contextos de interacción.

De estas variables mediadoras, nos encontramos con que los estudios han destacado aspectos como la motivación y la autoeficacia. En primer lugar, atendiendo a la motivación, Alonso et al. (2013) descubren en su estudio que las mejoras en dicha

dimensión son el resultado de un proceso en el que los estudiantes han aprendido de un modo activo y práctico, ocupando un papel protagonista. Es decir, como nos indican Zayas, Gozávez, y Gracia (2019), el ApS hace frente a la desmotivación del alumnado en tanto que permite superar la distancia existente entre la realidad y la enseñanza en las universidades.

Si nos centramos en las posibilidades de esta metodología para incidir en el sentimiento de autoeficacia y el autoconcepto, es justo atender a las posibilidades que ofrece para que el alumnado sienta que puede tener un impacto positivo en su comunidad al marcar una diferencia en la misma si se esfuerza lo suficiente (Morgan y Streb, 2001). Se trata, por tanto, de entender el desarrollo en la autoeficacia como resultado de un trabajo significativo y de la interacción con los compañeros y la comunidad (Song, Furco, Lopez, y Maruyama, 2017).

Esta corriente se ve fortalecida por el estudio de Chiva-Bartoll et al. (2018), en el que avanzaron que los alumnos que se enrolaban en iniciativas de aprendizaje-servicio demostraban, frente a sus compañeros que no lo hacían, mayores niveles de desarrollo en autoeficacia resolutive (toma de decisiones y afrontamiento eficaz de los retos) y autorrealización académica (motivación, expectativa y atribuciones de desempeño académico).

Aun teniendo en cuenta los motivos apuntados hasta ahora, Astin y Sax (1998) ponen de relieve una reticencia más o menos extendida a la participación de los alumnos universitarios en actividades de servicio a la comunidad, aduciendo una consecuente disminución de su dedicación a tareas académicas. Sin embargo, en el mismo estudio, una investigación con 42 instituciones de educación superior y 3.450 estudiantes, distan de corroborar la objeción anterior, al descubrir que el servicio produce efectos positivos en diez dimensiones asociadas a resultados académicos:

- Calificaciones medias.
- Persistencia y grado de retención en los estudios.
- Aspiraciones académicas.
- Incremento de conocimientos generales.
- Incremento de conocimientos específicos o disciplinares.
- Preparación para la escuela de posgrado o escuela profesional.
- Autoconcepto académico.
- Incremento del tiempo dedicado al estudio y al trabajo en casa.

- Trabajo extra para las asignaturas.
- Contacto y relación con el profesorado.

Estamos viendo diferentes clasificaciones de las bondades académicas del ApS, pero, tal vez, lo más importante es el procedimiento por el que se llega a tales resultados. Para delimitar estos efectos académicos, los trabajos de investigación existentes emplean como criterio principal la comparación entre los resultados obtenidos por alumnos que participan en programas de aprendizaje-servicio (grupos experimentales), y quienes no participan en dichos programas (grupo control). Es el caso de Gallini y Moely (2003), que han demostrado que los estudiantes del grupo experimental obtienen, respecto a los del grupo control, mejores resultados en lo que tiene que ver con ciertas medidas que posiblemente influyan en el rendimiento académico:

- Compromiso con la comunidad.
- Compromiso académico.
- Compromiso interpersonal.
- El desafío académico con el que perciben la asignatura (desafío intelectual, grado de aprendizaje y dificultad)
- Tiempo dedicado al estudio de la asignatura.
- Persistencia en los estudios.

Visto lo anterior, es momento de conocer el posible impacto que los proyectos de ApS pueden tener en tres dimensiones que, como ya hemos referido, están directamente relacionadas con el rendimiento del alumnado y que, además de ser las más socorridas en la literatura existente, son un reflejo del éxito o, en su caso, fracaso académico: las tasas de abandono, los índices de graduación y la nota media.

Comenzando con las tasas de abandono del alumnado universitario, Smerk y Reimer (2005), en un informe del *National Dropout Prevention Center* de los Estados Unidos, proponen el aprendizaje-servicio, además de otras catorce medidas, como una metodología recomendable para reducir las tasas de abandono en la universidad.

Como realidad opuesta al abandono académico nos encontramos con la retención o persistencia en los estudios, que depende no solo de las capacidades y conocimientos de los estudiantes, sino también de su compromiso académico. Este compromiso, en educación superior, se relaciona con la implicación y participación del alumnado,

además de su postura activa hacia el aprendizaje (Simonet, 2008). Lo cual, para el ApS, debería ser credencial suficiente de su caracterización como práctica pedagógica que alienta la implicación y que ayuda, consiguientemente, a que el estudiante persista en sus estudios. Así lo afirmaban también Gallini y Moely (2003) al concluir en su examen que los participantes en experiencias de ApS cuentan con un índice de persistencia mayor en la universidad. Destacan, además, que son los aspectos académicos de la metodología en cuestión, caso de su relación con el currículo de la materia, los que tienen un mayor efecto en la retención del alumnado en sus estudios.

De este modo y, pese a autores como Deeley (2015) y su afirmación de que el uso del aprendizaje-servicio resulta más oportuno en cursos académicos superiores, contamos con estudios en los que se muestra potencial del ApS para que el alumnado de primer curso vuelva a matricularse en el siguiente año académico (Bringle, Hatcher, y Muthiah, 2010; Reed, Rosenberg, Statham, y Wosing, 2015).

A propósito de la persistencia del alumnado, y como consecuencia de la misma, nos encontramos con la tasa de graduación. Sobre esta dimensión, Lockeman y Pelco (2013), después de un estudio *ex post facto* con 3.458 alumnos universitarios, confirmaron que quienes habían participado en programas de aprendizaje-servicio, además de obtener notas medias significativamente más altas, mostraban una tasa de graduación mayor referida a un sexenio (73% frente a 48%). En un estudio similar, desarrollado en la *California State University* (Campus de Fresno), se puso de manifiesto que los alumnos de primer año que participaban en este tipo de programas tenían una mayor probabilidad de terminar los estudios en un período de cuatro o cinco años (Leimer, Yue, y Rogulkin, 2009). Esta postura se vio fortalecida por el análisis realizado por Yue y Hart (2017) en el que, además de demostrar que la implicación en ApS se relaciona con las posibilidades de graduarse, ofrecieron evidencias de que tal probabilidad ganaba enteros a medida que subía el número de proyectos en que se involucraba el alumnado.

Con estos datos, podría afirmarse, desde luego, que el incremento de la participación del alumnado universitario en programas de aprendizaje-servicio se ha convertido en objetivo institucional en Estados Unidos, por sus consecuencias en los índices de graduación (Lockeman y Pelco, 2013). Por la contra, y aun teniendo en cuenta los datos que derivan de la investigación realizada durante años, principalmente en el contexto anglosajón, en nuestro país las ventajas de las

prácticas de aprendizaje-servicio no son del todo conocidas, lo cual puede explicar su mejorable presencia en el ámbito universitario. Por más que la implantación de esta metodología en nuestras universidades haya crecido apreciablemente en la última década.

Por último, tomando la nota media como el indicador hegemónico del rendimiento académico en todos los niveles del sistema educativo, especialmente en la universidad, encontramos de nuevo estudios que evidencian los efectos positivos del ApS al respecto. El primero de los que mostramos en esta línea establece relaciones entre la nota media y las posibilidades de graduación, pues concluye que, además de experimentar mejoras en las calificaciones, los alumnos que se implicaron en proyectos de ApS mostraban un 47.7% de posibilidades de graduarse, frente al 34.4% de los que no lo hicieron (Mungo, 2017).

Aquí situamos también el trabajo de Strage (2000), con 166 participantes en actividades de ApS, de un total de 477 alumnos. Su conclusión no dejaba lugar a la duda: quienes participaban obtenían mejores puntuaciones en los exámenes finales. Pero lo importante al evaluar las diferencias en las notas medias reside en controlar el mayor número posible de variables que puedan tener alguna incidencia al respecto. Así lo hizo Kamuche (2006), cuando evaluó a dos grupos de alumnos, ApS y no ApS, ofreciendo el mismo tratamiento a ambos (profesores, currículo, textos, materiales para la preparación de la asignatura y examen), concluyendo que, incluso así, eran los alumnos que seguían la modalidad ApS los que terminaban por demostrar una puntuación más alta.

Otro trabajo que demuestra el poder del aprendizaje-servicio en la mejora de las notas medias es el de Fredericksen (2000). El estudio en cuestión comparó los resultados obtenidos en un primer examen, un segundo examen, y la nota final de la asignatura. Lo que puso de manifiesto con los datos obtenidos, fue que el alumnado implicado en ApS obtenía resultados significativamente mejores en el segundo examen y en la puntuación final en la asignatura.

Para Astin y Sax (1998), las mejoras en la nota media asociadas a esta metodología deben ser tomadas con precaución, pues no han de entenderse como un resultado directo o intrínseco al ApS. Más bien, postulaban, esta relación puede explicarse por el hecho de que los estudiantes participantes en ApS propenden a dedicar más horas por semana a estudiar que los que no se involucran en esta modalidad.

Destacamos el macroestudio de Astin et al. (2000), en el que estudiaron a 22.236 universitarios. De ellos, un 29.9% había participado en actividades de ApS, un 46.5% en actividades de servicio tradicional y el 23.6% restante no había participado en ninguna de las anteriores modalidades. La diferencia con un tipo de servicio más tradicional resultó igualmente prístina: el efecto del ApS en la nota media es más fuerte y directo. Estos últimos autores proponen dos posibles causas que explicarían el vínculo entre ApS y mejora de la nota media: por un lado, el hecho de que este tipo de actividades requieran menos esfuerzo por parte de los estudiantes, ya que podría resultarles más fácil; y por otro, la posibilidad de que un aumento en el compromiso académico pueda acarrear una posterior mejora en la nota media.

Nuestro supuesto preferido, en sintonía con lo que venimos afirmando en el presente capítulo, es el segundo, toda vez que, como anteriormente comunicamos, son numerosos los autores que llegan a considerar esta práctica educativa como elemento clave en la mejora del compromiso académico de los estudiantes (Strage, 2000; Gallini y Moely, 2003; Scales et al., 2006; Simonet, 2008). Sería, entonces, este compromiso el que podría erigirse en factor claramente influyente en una posterior mejora de la nota media y, por ende, del desempeño académico.

Es justo señalar que también nos encontramos con estudios en los que no hay mejoras académicas, atendiendo a los resultados derivados de procesos evaluativos tradicionales. Este es el caso de Hébert y Hauf (2015), que al no encontrar mejoras derivadas de la implicación en proyectos de ApS, infieren que tal vez no mejore los niveles de desempeño en las actividades que son típicamente evaluadas desde un punto de vista académico. Similar es la conclusión a la que llega Mpofu (2007), al descubrir resultados parejos en alumnos ApS y no ApS en pruebas tipo test de respuesta múltiple. No obstante, los estudiantes que realizaron el servicio a la comunidad demostraron mejores resultados al realizar estudios de casos centrados en las personas a las que ofrecieron el servicio.

Si hablamos del efecto del ApS en el desempeño académico del alumnado universitario, su utilidad podría incluso subir si hablamos de estudiantes en contextos poco o nada favorables. Esta es también la idea con la que Song et al. (2017) enfocaron su estudio, y en el que descubrieron que el aprendizaje-servicio supone mejoras en la nota media, las posibilidades de graduación y los créditos ganados por lo que ellos denominan *underrepresented students*, y que se refiere a alumnado de color, con bajos

ingresos económicos o de primera generación universitaria en la familia. A la misma conclusión ha llegado York (2016), al demostrar ganancias académicas en estudiantes que, además de proceder de contextos con bajo nivel de ingresos, eran los primeros de su familia en acceder a estudios de nivel superior.

4.4. LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Ya hemos visto en el primer capítulo que la sociedad actual experimenta una suerte de alteraciones sociales y económicas cada vez más veloces, creándose así una sociedad global en la que el conocimiento se convierte en el pasaporte más valioso para garantizar a las personas una posición sólida ante los vaivenes del mercado de trabajo (Santos Rego, 2013b). Por ello, la universidad guarda relación con el mundo del trabajo, y ha de orientar todas sus funciones a la consecución de un fin socialmente tan valorado como perseguido: egresados con mejores oportunidades laborales y más preparados frente a la amenaza del desempleo (Mungaray, 2001).

Ya a finales del siglo XX, y viendo las transformaciones del escenario social, en el Informe de la UNESCO para la educación del siglo XXI (Delors, 1996) se alude a un mercado que exige trabajadores cada vez más cualificados. Consecuentemente, las universidades han de atender esa demanda por medio de una formación que repercuta en la satisfacción de las necesidades sociales.

Ya vemos, por tanto, que la idea que aquí presentamos no es en absoluto novedosa, pero sí sigue siendo objeto de preocupación. Más recientemente, el Consejo de la Unión Europea (2010a) planteaba los siguientes desafíos ante las exigencias que conlleva la aparición de nuevos empleos:

- La crisis económica actual, y el rápido ritmo de los cambios sociales, tecnológicos y demográficos, acentúan la importancia de garantizar, por medio de una enseñanza y formación permanentes de elevada calidad y el aumento de la movilidad, que el conjunto de la ciudadanía, y en especial la gente joven, adquiera un sólido conjunto de competencias.
- La adquisición de competencias es fundamental para mejorar las perspectivas de empleo y contribuir a la realización personal, a la inclusión social y a la ciudadanía activa, en tanto que determina la capacidad de las personas para organizarse en contextos impredecibles.

La era de la globalización apunta a competencias profesionales que la universidad debe transmitir a su alumnado sin mayor dilación, pues serán las que determinarán las posibilidades de su inserción profesional. Europa no es ajena a esta situación, y en el esfuerzo por responder desde la universidad a una sociedad y una economía del conocimiento conformó el Espacio Europeo de Educación Superior.

Ante esta tesitura, las universidades deben fortalecer su vínculo con el mundo del trabajo, que, junto a los cambios en el ámbito educativo, influyeron en la introducción del modelo educativo basado en competencias (Climent, 2010), del que ya nos ocupamos en el primero de los capítulos. Naturalmente, podemos entender el referido enfoque en la educación superior como una nueva vía para ofrecer posibilidades formativas que ayuden a los alumnos a desarrollarse no solo como profesionales, sino también como personas, pudiendo así abordar la tarea educativa en un sentido más pleno (Ugarte y Naval, 2010a).

Recordemos que las competencias contribuyen a enfrentarse con ciertas garantías de éxito a una situación o contexto determinado, por lo que, en función de las características de tal situación, variará el tipo de competencia del que hablemos (Goñi, 2005). Precisamente, las competencias profesionales son aquellas que se orientan a situaciones y contextos laborales, permitiendo afrontar con efectividad las tareas exigidas por una determinada profesión:

Un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional, definibles en la acción, donde la experiencia se muestra como ineludible y el contexto es clave. Estamos apuntando en la dirección del análisis y solución de problemas en un contexto particular en el que a partir de dicho análisis (y para el mismo) se movilizan pertinentemente todos los recursos (saberes) que dispone el individuo para resolver eficazmente el problema dado (Tejada, 1999, p. 27).

Así pues, parece que las universidades de nuestro país están empezando a percatarse de la importancia de una formación que garantice un adecuado desempeño en un mercado que exige no solo un correcto desarrollo profesional en el puesto de trabajo (competencias específicas), sino también una serie de competencias genéricas y transversales extensibles a cualquier profesión.

Lo cual se refleja en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, modificado por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio (BOE, núm. 161, 03/07/2010). La excelencia universitaria será insuficiente si se reduce a la transmisión de competencias exclusivamente técnicas y específicas al área de conocimiento y no atiende al desarrollo de otras competencias para la vida, tan necesarias en un contexto social y laboral diverso y global (Santos Rego y Lorenzo, 2007). Esta realidad fue la que llevó a McClelland (1973) a formular la necesidad de introducir el término competencia como un predictor del rendimiento laboral más fiable que los test de inteligencia y el rendimiento académico.

Creemos que el desarrollo profesional del alumnado universitario será más efectivo si la formación científica se combina con competencias genéricas y transversales que abarquen otras dimensiones de la persona. Corominas (2001) distingue dos factores que explican la necesidad de sobrepasar una formación simplemente técnica e introducir también competencias genéricas en los programas educativos:

- Las universidades se comprometen a ayudar al alumnado para acceder al mercado de trabajo en un momento en el que nos encontramos con notorias dificultades de inserción laboral que requieren a los egresados ir más allá del dominio exclusivo de conocimientos específicos.
- La competitividad entre centros y la búsqueda constante de calidad empuja a las universidades a considerar las necesidades de sus estudiantes en un contexto social y profesional concreto.

El mercado de trabajo en la actual era global demanda a la universidad un perfil de egresado que no tiene mucho que ver con el de épocas anteriores. Entre las competencias que pueden ser clave de cara a influir positivamente en la inserción profesional del alumnado podemos destacar las siguientes (García Manjón y Pérez López, 2008):

- Competencias que habilitan para el ejercicio de las tareas y funciones exigidas en un determinado ámbito laboral en el momento de integrarse en el mercado de trabajo.
- Competencias que facilitan su adaptación y transición a nuevas competencias, requeridas en el futuro, fomentando la evolución y el desarrollo profesional.

- Competencias que permitan la movilidad a ámbitos profesionales distintos al específico para el que fueron formados.

Todo apunta, además, a que las competencias exigidas hoy en día incluyen también aquellas de tipo emocional (inteligencia emocional), ya que su combinación con las más racionales tendrá un peso determinante en el éxito o fracaso laboral (Ariza, 2007).

Quizá valga la pena aclarar que, a pesar de la importancia que irradia la problemática de la inserción laboral y la necesidad imperante de un modelo universitario que fomente las competencias que otorguen ciertas garantías de acceso al empleo de los titulados, debemos evitar a toda costa caer en posturas reduccionistas. Es decir, la universidad no debe preparar para acceder al mercado de trabajo con una visión exclusivamente técnica y académica, sino ofrecer una formación integral (Jiménez Vivas, 2009).

Es más, la tendencia parece haber mutado, ya que los empleadores de universitarios valoran, además del conocimiento específico de su ámbito, otro tipo de competencias intelectuales y personales, tales como la comunicación o el trabajo en equipo (Wye y Lim, 2009).

En la misma línea, un estudio llevado a cabo en la *University of Glasgow* concluía que, a mayores de los conocimientos específicos, los empleadores valoraban las siguientes competencias transferibles al puesto de trabajo: resolución de problemas, trabajo en equipo, autocontrol, conocimiento del mundo de los negocios, conocimientos lingüísticos y matemáticos relevantes en el puesto, conocimiento de las TIC, buenas competencias interpersonales y de comunicación, tener iniciativa propia pero ser también capaz de seguir instrucciones, liderazgo, motivación, tenacidad y compromiso (Lowden, Hall, Elliot, y Lewin, 2011).

Aun así, cuando hablamos de competencias para el empleo no conviene generalizar, pues la propia Oficina Internacional del Trabajo (OIT) (2014) advierte que cada competencia o grupo de competencias exigidas por un puesto de trabajo dependerá del tipo de empleo, el sector económico de la organización y el tamaño de la misma. Ahora bien, también reconoce que lo que buscan los empleadores como elemento diferenciador en los trabajadores principiantes se resume en lo que denominan competencias clave de empleabilidad (Tabla 13).

Tabla 13. Competencias clave para la empleabilidad de la OIT

Aprender a aprender
<ul style="list-style-type: none"> - Estar dispuesto a aprender - Usar técnicas de aprendizaje para adquirir y aplicar conocimientos y competencias nuevas - Trabajar en forma segura - Perseguir el aprendizaje independiente - Asumir responsabilidad por el aprendizaje propio - Pensar en forma abstracta - Organizar, procesar y retener información - Interpretar y comunicar información - Realizar indagaciones sistemáticas, con seguimiento para encontrar respuestas - Usar el tiempo en forma eficaz y eficiente sin sacrificar la calidad - Elegir la mejor forma de abordar las tareas - Comenzar las tareas, darles continuidad y completarlas - Ser adaptable
Comunicación
<ul style="list-style-type: none"> - Leer de manera competente - Leer, comprender y usar materiales tales como gráficas, tablas y diagramas - Comprender y hablar el idioma en el que se maneja la empresa - Escribir en forma eficaz en las lenguas en las que se llevan a cabo los negocios - Saber escribir como para satisfacer las necesidades del grupo objetivo - Escuchar y comunicarse de manera eficaz - Saber escuchar para comprender y aprender - Usar los conocimientos aritméticos eficazmente - Saber expresar las ideas y visiones propias
Trabajo en equipo
<ul style="list-style-type: none"> - Conducirse en forma apropiada en el trabajo - Trabajar en equipos o grupos - Interactuar con compañeros de trabajo - Respetar los pensamientos y las opiniones de los demás integrantes del grupo - Trabajar según las pautas culturales del grupo - Comprender y contribuir a las metas de la organización - Planificar y tomar decisiones con otras personas y apoyar los resultados - Asumir la responsabilidad por las acciones - Formar alianzas y coordinar diversas experiencias - Trabajar en pos del consenso grupal en la toma de decisiones - Valorar los aportes de los demás - Aceptar la retroalimentación - Resolver conflictos - Ofrecer orientación, ejercer de mentor, dar retroalimentación - Liderar con eficacia - Movilizar grupos para lograr un rendimiento elevado
Resolución de problemas
<ul style="list-style-type: none"> - Pensar en forma creativa - Resolver problemas de manera independiente - Comprobar que los supuestos sean verídicos - Identificar problemas - Tener en cuenta el contexto de los datos y las circunstancias - Identificar y sugerir ideas nuevas para cumplir con el trabajo (iniciativa) - Recolectar, analizar y organizar la información (planificación y organización) - Planificar y gestionar el tiempo, el dinero y otros recursos para lograr los fines

Fuente: Oficina Internacional del Trabajo (2014)

Lo que hasta aquí presentamos desdibuja una relación entre empleo y universidad que parece clara: ya no es suficiente con un buen manejo de los conocimientos técnicos,

pues el mercado de trabajo solicita graduados que se diferencien por el dominio de otras competencias a mayores.

Pasaremos a poner ahora nuestra atención en analizar el potencial y las posibilidades que la metodología del aprendizaje-servicio tiene de cara a desarrollar competencias profesionales que puedan incidir en la inserción del alumnado universitario al mundo del empleo.

4.4.1. Aprendizaje-servicio y desarrollo de competencias sociolaborales

Si retomamos una de las definiciones del ApS que presentamos en el segundo capítulo (Puig et al., 2007), destacamos el hecho de que se hable de la formación del alumnado mientras se trabaja en las necesidades reales del entorno. Resaltamos en este punto el uso de la palabra “trabajar” en la definición, ya que el servicio a la comunidad ofrecido en un programa de ApS permite al alumnado mejorar los conocimientos académicos mediante el trabajo en contextos, la mayoría de las veces, profesionales.

En puntos anteriores ya hemos anunciado que la perspectiva en la que nos situamos al analizar el impacto académico del ApS viene dada por Furco (2005), para quien su efecto se produciría a través de una serie de factores mediadores como la motivación o la autoestima. Esta declaración da cuenta de las posibilidades de esta metodología para trabajar las competencias genéricas y, por medio de ellas, incidir en aquellas específicas a cada área. De manera que, si entendemos que aprender en la universidad ya no es sinónimo de adquirir conocimientos específicos, sino también otro tipo de competencias necesarias en el mercado de trabajo, esta perspectiva da muestra del potencial del ApS.

Pero lo difícil del caso no reside exclusivamente en trabajar estos aprendizajes, sino en hacerlo de un modo que permita evaluar su grado de consecución. Si entendemos las competencias como la conjugación e integración de componentes diversos con el fin de dar respuesta a una situación determinada, necesitamos de situaciones veraces que permitan comprobar y dar cuenta del grado en que son adquiridas. Postulamos entonces el ApS como una metodología que, por medio de la combinación de procesos de aprendizaje con actividades de servicio, permite crear situaciones concretas que facilitan la emisión de juicios de valor por parte del docente, al permitirle al alumno (Tejada, 2013):

- Aplicar en un contexto real los conocimientos teóricos adquiridos en el aula, pues implica enfrentarse a problemas y situaciones reales con el fin de resolverlos.
- Adquirir conocimientos en el contexto real en el que son funcionales, lo que supone adquirir los conocimientos profesionales propios de la titulación plenamente actualizados.
- Enfrentarse a situaciones complejas y acostumbrarse al día a día de un puesto de trabajo.
- Conocer las exigencias que una organización moderna hace a un titulado superior.
- Adquirir las actitudes y comportamientos propios del medio profesional, es decir, aprender modelos de actuación profesional y formar su propio comportamiento.
- Fomentar el sentido de la autonomía, creatividad y responsabilidad.
- Fortalecer la responsabilidad social al ofrecer un servicio de calidad que pueda contribuir a solucionar alguna situación social real y problemática.
- Intensificar la formación de valores como el respeto, la solidaridad, el emprendimiento, o la participación.

Estas ideas son motivo más que suficiente para justificar la postura de Eyler y Giles (1999), cuando defienden que la diferencia entre el ApS y una metodología tradicional no reside en la adquisición de conocimientos técnicos o competencias específicas, sino más bien en la posibilidad que ofrece de comprender y aplicar lo aprendido. Además, cabe resaltar el papel de la comunidad como agente educador, al posibilitar situaciones concretas y reales, amén de proveer al alumnado de conocimientos que residen fuera de la propia institución (McIlrath, 2012).

Los alumnos adquieren muchas competencias en su vida académica, aunque en ocasiones existe una fuerte desconexión con el campo profesional en el que se desarrollarán, por lo que los métodos de aprendizaje experiencial combinados con el propio desempeño en el trabajo, como el ApS, se antojan efectivos a la hora de mejorar el acceso al empleo del alumnado (Deeley, 2014). En resumidas cuentas, el aprendizaje-servicio ayuda a superar la brecha entre teoría y práctica y permite desarrollar competencias que ayudarán a optimizar la inserción de los alumnos en el mercado de trabajo, como son el trabajo en equipo, la comunicación eficaz, la asunción de

responsabilidades, la iniciativa personal o la capacidad de organización y gestión (Tapia, 2008).

En un trabajo realizado en Escocia, Deeley (2014) también ha constatado mejoras en competencias tales como la gestión del tiempo, la adaptabilidad, la flexibilidad, el liderazgo, la toma de decisiones, la resolución de problemas y las competencias organizacionales. De un modo similar, en un estudio ubicado en Australia con profesores en formación, se constataron los efectos significativos en competencias profesionales como la comunicación, la disposición a trabajar fuera de la zona de confort personal, la toma de decisiones, el trabajo con adolescentes, la confidencialidad y el respeto por los demás (Coffey y Lavery, 2015).

Si tenemos en cuenta el desarrollo de competencias sociales e interpersonales, tan valoradas en el mercado de trabajo actual, nos remitimos al trabajo de Hébert y Hauf (2015), en el que los alumnos que habían participado en proyectos de ApS obtuvieron mejores resultados en cuanto a responsabilidad social y el desarrollo de competencias interpersonales (comunicación verbal, liderazgo, y trabajo en equipo). Permítasenos también mencionar la iniciativa de una investigación pionera en el marco europeo sobre competencias transversales en las organizaciones juveniles. Allí se demostró que no solo se desarrollan las más demandadas por los empleadores, sino que, en ese sector, los jóvenes establecen contactos personales que aumentan sus posibilidades de encontrar un empleo (Souto-Otero, Ulicna, Schaepkens, y Bognar, 2013).

Otro trabajo a subrayar es el de Peterson, Wardwell, Will, y Campana (2014), en el que se analizaron los portafolios y diarios reflexivos elaborados por el alumnado involucrado en un proyecto de ApS. Sus análisis les permitieron constatar ganancias principalmente en la adquisición de conocimientos sobre sectores poblacionales específicos de la comunidad, en la comprensión de lo aprendido en la asignatura, la aplicabilidad al mundo del trabajo, competencias de comunicación, competencias interpersonales y de trabajo en equipo, y liderazgo.

En un estudio llevado a cabo por Leimer et al. (2009), los alumnos de primer y de último curso implicados en ApS mostraban diferencias significativamente positivas en cuanto a la calidad en las relaciones con otras personas, y en cuanto a la efectividad con la que trabajan con otros. Además, en los alumnos de último año, los participantes en ApS estaban más dispuestos a contribuir al bienestar de la comunidad y hacían gala de una mayor comprensión de la diversidad cultural. En los alumnos de primer año,

aquellos que seguían esta metodología demostraron un nivel superior de adquisición de los conocimientos y competencias relacionados con el trabajo y un mayor desarrollo de valores éticos.

Por su parte, Astin y Sax (1998) descubrieron que los estudiantes implicados en la metodología ApS obtenían resultados significativamente mejores en cuanto a una serie de competencias para la vida que, como podemos observar, también se configuran como competencias relevantes desde un punto de vista profesional:

- Autoconfianza y liderazgo. Mientras los alumnos participantes en ApS perciben que sus habilidades de liderazgo aumentan, los no participantes incluso manifiestan su disminución.
- Satisfacción con la universidad en cuanto a oportunidades de liderazgo, el modo de prepararles para un empleo y la relevancia que tiene en la vida diaria.
- Percepción de una serie de cambios y mejoras en lo que se refiere a pensamiento crítico, competencias interpersonales, resolución de conflictos, trabajo cooperativo, conocimiento de personas de diferentes razas y culturas, habilidad para relacionarse con otras personas, así como comprensión de los problemas de su comunidad y de su país.

En el contexto europeo, un estudio llevado a cabo en Eslovaquia por Brozmanová, Heinzová, y Chovancová (2016) concluyó que, tras introducir iniciativas de ApS, los alumnos experimentaban avances en la adquisición de competencias clave, tomando como referente la Recomendación del Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2006) sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. En el primero de los cursos estudiado, encontraron mejoras en: competencias comunicativas, competencias para la resolución de problemas, aprender a aprender, competencias sociales y personales, sentido de iniciativa y emprendimiento, y competencias cívicas y culturales. Al curso siguiente, el efecto positivo se constató en un número de competencias clave más reducido, lo que las autoras atribuyen a la posibilidad de que los alumnos que ya habían participado en el primer año pudiesen repetir en la segunda edición.

Aterrizando en el panorama español, nos encontramos con una investigación reciente en la que se toma una muestra de alumnado implicado en proyectos de ApS en tres universidades nacionales (Folgueiras, Aramburuzabala, Opazo, Mugarra, y Ruiz, 2018). En la misma se concluye que el alumnado afirma haber desarrollado, en un alto

grado, numerosas competencias genéricas, exceptuando aquella vinculada al aprendizaje de un idioma extranjero. Además, constató que aquellas competencias en las que los proyectos de ApS habían tenido una mayor repercusión fueron el trabajo en equipo, el compromiso ético, la adaptación a nuevas situaciones y la resolución de problemas.

A modo de recopilación, presentamos la clasificación realizada por Rubio (2009), en la que se aglutinan las competencias que pueden ser trabajadas por medio del aprendizaje-servicio. Pese a que uno de los grupos que presenta es identificado como competencias vocacionales y profesionales, si atendemos a lo expuesto en páginas anteriores, entendemos que, de modo más o menos directo, todas ellas terminarán por incidir en el proceso de inserción profesional del alumnado universitario (Tabla 14).

Tabla 14. Competencias que pueden desarrollarse por medio del ApS

Competencias personales	Competencias para la ciudadanía
<ul style="list-style-type: none"> - Autoconocimiento y autoestima - Autonomía - Compromiso y responsabilidad - Esfuerzo y constancia - Eficacia personal y empoderamiento - Liderazgo - Tolerancia a la frustración, resiliencia 	<ul style="list-style-type: none"> - Conciencia de cuestiones sociales - Conocimiento de la riqueza del contexto - Participación en la comunidad - Compromiso con el servicio comunitario - Responsabilidad ciudadana - Capacidades puestas al servicio de los otros - Importancia de la igualdad y justicia social
Competencias para la realización de proyectos	Competencias para el pensamiento crítico
<ul style="list-style-type: none"> - Imaginación y creatividad - Emprendibilidad e implicación para gestionar propuestas - Trabajo en equipo - Iniciativa para dar respuestas y soluciones - Reflexividad - Difusión y transferencia de ideas y proyectos 	<ul style="list-style-type: none"> - Curiosidad y motivación - Conciencia y comprensión de problemas sociales - Análisis y síntesis de la información - Apertura a otras ideas - Comprensión crítica y juicio reflexivo - Superación de prejuicios - Toma de decisiones ante cuestiones morales - Conexión del aprendizaje y la experiencia propia
Competencias interpersonales	Competencias vocacionales y profesionales
<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación y expresión - Perspectiva social y empatía - Diálogo - Resolución de conflictos - Sentimiento de pertenencia a la comunidad - Prosocialidad y hábitos de convivencia 	<ul style="list-style-type: none"> - Conciencia de las opciones vocacionales - Habilidades profesionales concretas - Preparación para el mundo del trabajo - Comprensión de la ética del trabajo

Fuente: Rubio (2009)

Es plausible, por tanto, que estas competencias se relacionen directamente con el acceso al empleo de los graduados universitarios. Lo manifestamos de la mano de Naval y Arbués (2016), quienes han realizado una revisión de estudios en los que se ha constatado la adquisición, por medio del ApS, de determinadas competencias genéricas que son valoradas por el mercado de trabajo y, por ende, inciden en la empleabilidad de la juventud. Se trata de las siguientes: habilidades de comunicación profesional,

motivación y liderazgo, trabajo en equipo y gestión de proyectos, técnicas de inserción y desarrollo profesional, integridad profesional, habilidades de negociación, toma de decisiones y resolución de problemas, atención al cliente, iniciativa, creatividad y gestión del cambio.

Si ponemos el foco de atención en el seguimiento de los estudiantes ya graduados y su situación de acceso y mantenimiento del empleo, Matthews, Dorfman, y Wu (2015) han confirmado en su trabajo de investigación que los egresados que habían participado en experiencias de ApS demostraban diferencias significativamente positivas con respecto a sus compañeros en cuanto al primer salario, al tiempo que tardaban en recibir aumentos de sueldo, e incluso en el acceso a empleos a tiempo completo. Esta investigación, realizada con 276 egresados que habían obtenido empleo inmediatamente después de su graduación, nos demuestra que no solo se adquieren competencias que pueden marcar una clara diferencia en lo que al acceso al empleo se refiere, sino que además los alumnos participantes en ApS pueden acceder al mercado de trabajo en mejores condiciones.

Otra investigación que se ha centrado en realizar un seguimiento al alumnado titulado es la de Warchal y Ruiz (2004). Estudiaron a 124 estudiantes graduados entre 1961 y 2002, clasificándolos en cuatro grupos: los que no se habían involucrado en ApS, los que sí lo habían hecho, los que habían participado en 40 horas de actividades de servicio a la comunidad, y los que habían combinado el ApS con 40 horas de servicio comunitario. Los resultados sacaron a la luz la existencia de relaciones entre el aprendizaje-servicio y la carrera profesional de los egresados:

- Los alumnos que siguieron la metodología encontraron empleos relacionados con su experiencia.
- Existe una relación positiva entre la calidad del proyecto de ApS, percibida por el alumnado, y la aceptación del primer empleo después de la graduación.
- Los estudiantes que siguieron la metodología ApS son más proclives a aceptar empleos relacionados con el servicio a la comunidad.
- Se demuestran relaciones positivas entre el desarrollo del proyecto de aprendizaje-servicio en una determinada zona geográfica (en este caso, el estado de Pensilvania en Estados Unidos), y la consecución de un empleo en dicha zona.

- Los graduados que se involucraron en estas experiencias se comprometieron en más actividades de servicio comunitario al abandonar la universidad, incrementándose el tiempo dedicado a ese servicio conforme pasa el tiempo.
- La participación en ApS correlaciona positivamente con la posibilidad de desempeñar posiciones de liderazgo cívico y ciudadano al terminar los estudios universitarios.

Cabría preguntarse en este punto acerca de la importancia que puede tener para los empleadores el hecho de que los titulados hayan participado en iniciativas de aprendizaje-servicio durante su época estudiantil. Esta idea en concreto fue abordada por Lester et al. (2005), quienes descubrieron que los empleadores que más valoraban el aprendizaje-servicio eran aquellos cuyas compañías promovían activamente la responsabilidad social, si bien esta percepción positiva no guarda ninguna relación con el compromiso personal en actividades de voluntariado. Lo que concluyen en su estudio, por tanto, es que la misión de la organización incide más en la percepción que los empleadores tienen del ApS que su propia experiencia de compromiso social.

Y es que, además, del desarrollo de competencias profesionales, el aprendizaje-servicio supone una mayor comprensión de la ética del trabajo, una mejor preparación para el mundo del trabajo y la ampliación de la conciencia y de las opciones vocacionales (Furco, 2005; Rubio, 2009). La repercusión en las opciones vocacionales se constató en un estudio de grandes dimensiones realizado en los Estados Unidos con más de 22.000 estudiantes universitarios, en el que se terminó por concluir que los alumnos que siguen esta metodología acostumbran a elegir una carrera vocacional relacionada con actividades de servicio a la comunidad, a diferencia del resto de sus compañeros (Astin et al., 2000).

Ya para terminar, queremos traer a colación la bondad del ApS en la mejora de las competencias sociolaborales atendiendo a los factores que, según Villa y Poblete (2007), se han de estimar para determinar el nivel de logro de una competencia: el conocimiento que se posee, el modo en que se aplica en situaciones diversas y el modo en que se integra y demuestra en la vida diaria. Así, si entendemos que el alumnado universitario adquiere unos conocimientos técnicos y científicos adecuados, el ApS dispone la posibilidad de crear situaciones en las que aplicar y contrastar tal conocimiento, además de integrar y demostrar una serie de habilidades de vida; es decir, permite movilizar y hacer un uso real de las competencias.

Ahora bien, pese a que la tesis se centra en los resultados que se derivan del ApS en los estudiantes, sobre todo en términos académicos, esta metodología tiene efectos en otros actores implicados. Veamos pues el modo en que el profesorado, como responsable y guía de los proyectos, y la comunidad, como destinataria y colaboradora en el desarrollo de los mismos, se ven afectados por esta estrategia.

4.5. LAS CONSECUENCIAS DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN EL PROFESORADO

Abordamos, entonces, los efectos que se pueden derivar para el profesorado del uso del ApS en la universidad. No hemos de olvidar que son los docentes universitarios los que, en última instancia, toman la decisión de utilizar esta metodología en sus asignaturas. A pesar de su peso en los proyectos como guía de todo el proceso, sin embargo, existe una fuerte orientación de la investigación a indagar el modo en que el ApS incide en los estudiantes, en detrimento de los estudios más preocupados por el impacto en el profesorado (Pribbenow, 2005).

Precisamente, Gelmon et al. (2001) señalan que estudiar el papel de los docentes en el ApS permitirá una mejor comprensión del modo en que perciben la introducción de esta estrategia, el tipo de profesional que se involucra en su utilización y los recursos precisos para prepararlos con el objetivo de que orienten su docencia a la comunidad. También, añaden, esta vía de investigación se justifica en el hecho de que el profesorado necesite conocimiento sobre cómo ejercer su rol en el trabajo con la comunidad, competencias para establecer partenariados, pautas para evaluar efectivamente al alumnado, o integrar nuevas prácticas en su docencia como la reflexión crítica.

Lo que haremos, de entrada, es ver el perfil de los profesores que deciden introducir experiencias de aprendizaje-servicio en su práctica docente. Tomamos la idea de Wade y Demb (2009) cuando proponen que una conducta de compromiso social en el profesorado se manifiesta tanto en su investigación, su docencia y el servicio como tal. Lo que esto quiere decir es que el profesorado hace uso del aprendizaje-servicio influido por su compromiso social, que, en el caso de la docencia, se materializa en la introducción de una metodología que más allá del aprendizaje del alumnado también contribuye al desarrollo de la sociedad.

Una visión más concreta de este perfil es la presentada por Hammond (1994) hace ya un cuarto de siglo. En su estudio, realizado en el sistema universitario del estado de Michigan (Estados Unidos), encontró que el profesorado que incorporaba actividades de

servicio comunitario se situaba mayoritariamente en las titulaciones relacionadas con el ámbito educativo (23%), y con una situación asentada, pues el 74.2% afirmaba haber ejercido como profesor universitario durante más de diez años. Asimismo, se trataba de profesionales que tenían la docencia como su principal responsabilidad (82.9%), y que reconocían haber utilizado el aprendizaje-servicio durante cuatro o más veces (63%).

También Holland (1999) ha propuesto una serie de variables que definen el perfil del profesorado que se involucra en iniciativas de aprendizaje-servicio, al actuar como inductoras en la adopción de la estrategia. Se destacan los valores personales; las experiencias familiares, comunitarias o culturales; el hecho de tratarse de individuos con un alto nivel formativo y la posibilidad de querer ver reconocido su conocimiento en el avance social; la disciplina en la que ejercen su docencia (mayor prevalencia de aquellas relacionadas con el trabajo social, la salud, o la educación); la observación directa de compañeros que ya lo han adoptado; o la percepción de los impactos que produce (prestigio académico individual y organizacional, aprendizaje en el estudiantado, financiación, y mejora de la imagen pública de la universidad).

Por su parte, Abes et al. (2002) señalan que el profesorado que utiliza el ApS encuentra la motivación principal en el aprendizaje esperado de sus estudiantes y en el hecho de poder prestar un servicio de calidad en su entorno comunitario. De un modo más gráfico, podemos observar en la Tabla 15 cuáles son las variables que, a juicio de O'Meara (2013), empujan al profesorado hacia el ApS y el compromiso comunitario.

Tabla 15. Motivaciones del profesorado hacia el ApS

Variables de entrada
<ul style="list-style-type: none"> - Características individuales y demográficas - Disciplina o departamento - Tipo de institución - Tipo de recompensas que se ofrecen - Influencias externas a la propia institución
Variables de proceso
<ul style="list-style-type: none"> - Éxito en el transcurso del aprendizaje-servicio - El modo en que se evalúa, se apoya, se da seguimiento y se recompensa en los departamentos y en la propia universidad - La percepción que tienen del ApS los estudiantes, la comunidad, y otros colectivos interesados
Variables de resultado
<ul style="list-style-type: none"> - Los resultados obtenidos: mejora del aprendizaje de los estudiantes, relaciones establecidas o productos de valor público derivados - Reconocimiento institucional obtenido - Compromiso organizacional con el profesorado, y satisfacción y desarrollo profesional - Consecuente rendimiento como docente

Fuente: O'Meara (2013)

No obstante, junto a los alicientes que motivan la introducción del aprendizaje-servicio, también son reconocibles numerosos obstáculos para su adopción. Precisamente, Holland (1999) habla de seis elementos que el profesorado identifica como inconvenientes para incorporar el ApS y para tomar una actitud de compromiso con la comunidad:

- El tiempo que exige diseñar nuevas actividades, establecer relaciones con la comunidad, gestionar toda la logística que conlleva este servicio e involucrar a los estudiantes.
- Los recursos que den apoyo a estas nuevas actividades.
- La confusión y complejidad terminológica.
- Falta de confianza en las propias competencias para el servicio a la comunidad y acerca de su gestión, especialmente cuando se compara con su grado de experticia en términos de investigación.
- La sensación de que la misión de la universidad y las figuras y unidades de liderazgo en la misma no perciban el servicio a la comunidad, y en concreto el ApS, como un elemento central para la institución.
- La ausencia de recompensas, sobre todo en lo que se vincula a la promoción y el desarrollo profesional, puede ser observado como un obstáculo para el profesorado más joven.

Estas ideas están en línea con las expuestas por Abes et al. (2002), quienes destacan como principales frenos a la utilización del ApS la falta de apoyo logístico, el desconocimiento de evidencias sobre el modo en que mejora el aprendizaje de los estudiantes, así como el hecho de no saber cómo diseñar, implementar y evaluar efectivamente un proyecto. Cobra, por tanto, una especial relevancia la formación del profesorado universitario en ApS, lo que en el caso de España no parece representar un problema si observamos el incremento en la oferta de formación durante los últimos años (Álvarez Castillo, Martínez Usarralde, González González, y Buenestado, 2017).

Así, pasando a poner nuestro foco de atención ya directamente en los resultados del ApS en los docentes universitarios, comenzaremos atendiendo a la satisfacción que experimentan como consecuencia de su utilización. Entendemos, igualmente, que la satisfacción experimentada terminará por ser el mejor determinante a la hora de incitar al profesorado a continuar comprometiéndose con esta herramienta educativa. En este

sentido, presentamos tres condiciones que, según el estudio de Hammond (1994), determinan la satisfacción del profesorado:

- Un elevado nivel de libertad, autonomía, y control sobre el transcurso del proyecto.
- La percepción de que el trabajo desarrollado tiene un propósito y un significado, es decir, que se han cumplido los objetivos del curso y que ha satisfecho las necesidades comunitarias a las que se enfrenta.
- Obtener un *feedback* informativo de que sus esfuerzos han tenido éxito, especialmente el obtenido de estudiantes, socios comunitarios o colegas.

El hecho de que el ApS incremente la satisfacción como profesionales se puede entender en tanto que sienten que la universidad lo percibe como relevante y útil para los estudiantes, por sus vínculos con la comunidad y por la respuesta dada a las necesidades planteadas.

Presentamos, acto seguido, una primera clasificación genérica de los resultados que el profesorado universitario que hace uso del aprendizaje-servicio percibe en sí mismo. Se trata del estudio realizado por Jouannet, Ponce, y Contreras (2012) en la Pontificia Universidad Católica de Chile, en el que a través de la información obtenida de 166 profesores reconocen dimensiones de su función docente que se ven influenciadas por el ApS:

- Relación con la sociedad. Se refiere a las redes de contacto que los profesores sienten que establecen con otros colegas, los estudiantes, los socios comunitarios y la sociedad en su conjunto.
- Conocimiento disciplinar. Incluso perciben haber incrementado su conocimiento sobre la disciplina en la que introducen la metodología ApS, además de verse empujados a tener que conocer y familiarizarse con otras disciplinas.
- Percepción sobre sí mismos. Parecen sentirse satisfechos al haber vinculado su docencia al desarrollo social.
- Docencia. Se refiere al desarrollo de la competencia pedagógica, especialmente en lo tocante a evaluación, procesos de reflexión, planificación, relaciones con el alumnado o predisposición a incorporar actividades innovadoras.

Si nos centramos en el impacto en la última de las cuatro dimensiones anteriores, la docencia, nos encontramos con la investigación de Mayor y Rodríguez Martínez (2016), quienes en un estudio de caso en educación primaria concluyen que el ApS tiene un impacto positivo en tres aspectos vinculados a la práctica docente: la concepción pedagógica general, que se orienta a la promoción de un aprendizaje significativo y útil; la programación curricular diseñada, que se transforma para establecer vínculos recíprocos entre el currículo y el servicio; y el desarrollo personal y profesional.

También el trabajo de Pribbenow (2005) ha reportado efectos del ApS en esta dimensión ya que, a partir de las entrevistas realizadas a 35 profesores universitarios, encuentran los siguientes resultados:

- Un mayor compromiso con la enseñanza. El hecho de que el ApS aumente el compromiso del alumnado y, consecuentemente, su aprendizaje, supone también un incremento del compromiso del profesorado al advertir que se trata de una estrategia educativa efectiva.
- Relaciones más profundas con el alumnado como estudiantes y como individuos. El profesorado afirma tomar una nueva visión del desarrollo cognitivo, emocional y social de los estudiantes. De este modo, establecen conexiones y relaciones más profundas con ellos, no solo como aprendices, sino más allá de la dimensión intelectual y académica.
- Mejor comprensión de los procesos y los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Sienten una mejor comprensión del proceso por el que el estudiantado aprende (cómo aprende), así como del rendimiento y la consecución de objetivos (qué aprende), lo que se explica por la mejor relación profesor-alumnos.
- Mayor uso de enfoques de enseñanza-aprendizaje constructivistas. La comprensión del modo en que aprenden los estudiantes lleva al profesorado a plantearse el modo en que se construye el aprendizaje y, por tanto, fomentar un rol activo del alumnado.
- Mejoras en la comunicación de conceptos teóricos. Al tomar conciencia de las necesidades sociales, el profesorado adquiere de sus alumnos un nuevo conocimiento teórico, nuevos ejemplos, etc., que optimizan su conocimiento de la disciplina y lo mantienen actualizado y conectado a la realidad.

- Implicación en comunidades y redes de profesores. Afirman iniciar relaciones con otros compañeros con los que comparten inquietudes pedagógicas y el deseo de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se crea así un sentido de colegialidad que puede acrecentarse con reuniones al respecto.

Otra de las competencias docentes que se ven afectadas por el aprendizaje-servicio es el liderazgo, pues responsabilizarse del transcurso de un proyecto que implica actividades fuera del aula, estableciendo contacto con colectivos y realidades externas a la universidad, requiere de una competencia que permita guiar al alumnado y gestionar las relaciones entre todos los colectivos implicados. En palabras de Alonso et al. (2013), esta mejora en el liderazgo se debe a la necesidad de realizar un seguimiento y dar apoyo a las actividades que cada grupo o cada estudiante lleva a cabo, la mayoría de las veces en entidades diferentes; y porque debe motivar a los estudiantes y crear un ambiente de entusiasmo y colaboración.

Comenzamos este epígrafe afirmando que no son muchos los estudios que han puesto su foco de atención en investigar los efectos del ApS en el profesorado, por lo que terminaremos atendiendo al modo en que se pueden evaluar los cambios experimentados por este colectivo. En este sentido destacamos la rúbrica propuesta por Gelmon et al. (2001), con siete dimensiones en torno a las cuales gira el rol del profesorado en el ApS, y que puede que resuman los aspectos que interesan:

- Motivación hacia el aprendizaje-servicio. Es básica para proceder a la institucionalización sostenible, pues permite diseñar planes que involucran a los docentes y favorecen su desarrollo profesional.
- Desarrollo profesional. Permite conocer el modo en que el profesorado se desarrolla como tal pero, principalmente, es relevante para conocer cuáles son sus necesidades en este sentido y el modo de satisfacerlas.
- Influencia en la docencia. Conocer el modo en que influye en la docencia se convierte en un elemento primordial para cualquier universidad, en tanto que la mejora del aprendizaje de sus estudiantes es uno de sus objetivos más sobresalientes.
- Influencia en el trabajo académico. La implicación en proyectos de ApS abre al profesorado nuevas posibilidades de investigación basada en la comunidad.
- Otros tipos de impactos personales y profesionales. En esta categoría podrían incluirse determinados resultados como pueden ser el mayor compromiso para

involucrarse en actividades de voluntariado, la mejora de las relaciones con el alumnado o el hecho de comenzar a ejercer como modelos que pueden influenciar a sus pares e introducirlos en esta metodología.

- Obstáculos y estímulos para su utilización. Conocer cuáles son los aspectos que pueden frenar o impulsar la implicación de los docentes, pues los aspectos más positivos han de ser reforzados y difundidos, mientras que es necesario introducir iniciativas que eliminen o minimicen aquellos puntos que puedan obstaculizar la implicación en este tipo de proyectos.
- Satisfacción con la experiencia. Analizar los factores que dan lugar a la satisfacción del profesorado permitirá promover políticas de captación de nuevos docentes en relación al ApS, además de establecer iniciativas de apoyo y recompensa.

4.6. LA HUELLA DEL APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA COMUNIDAD

Estamos terminando. Pero antes no olvidamos centrar nuestro análisis en la comunidad y en las ganancias que puede producir en ella el ApS. Además de los aprendizajes de distinta naturaleza que obtienen los estudiantes, el servicio a la comunidad tiene que ser cuidado y entendido como un elemento central si lo que se pretende es alcanzar altos niveles de calidad en el desarrollo de esta pedagogía. Un servicio de calidad y rigurosamente relacionado con los contenidos curriculares de las asignaturas supondrá mejoras en el aprendizaje académico, a la par que las consecuentes mejoras cívico-sociales y profesionales. Pero también termina por afectar a necesidades o situaciones problemáticas instaladas en la comunidad, por lo que conocer cuáles son los beneficios que los destinatarios del servicio obtienen del trabajo de los estudiantes se convierte en un indicador más del potencial del ApS.

El valor de conocer los efectos del ApS más allá del alumnado es una idea defendida por Holland (2001). Esta investigadora sostiene que una evaluación del aprendizaje-servicio que se focalice solamente en los estudiantes dejará de lado los impactos producidos en la comunidad, el profesorado y la institución. También es relevante monitorizar los resultados que se obtienen en estos colectivos con el objetivo de mantener y mejorar las relaciones que se establecen con esta metodología y que son la clave de su éxito. Por ello, todos los actores implicados deben ser conscientes de los beneficios que se derivan de un trabajo y un esfuerzo compartidos.

Conviene recordar, también, que si la universidad y la comunidad establecen relaciones de colaboración, y se esfuerzan por mantenerlas, es porque ambas tienen constancia de los beneficios que pueden obtener (Miron y Moely, 2006). Consecuentemente, la investigación en torno a una metodología que existe y se sostiene gracias a estas relaciones, no puede dejar de analizar cuáles son los beneficios y los resultados que obtienen las dos partes.

Pese a la relevancia del asunto, no se trata de un tema que haya recibido mucha atención en la investigación existente (Butin, 2003; Ward y Wolf-Wendel, 2000). Asimismo, según Reeb y Folger (2013), las iniciativas investigadoras que se han centrado en esta parcela concreta han demostrado serias limitaciones, sobre todo desde un punto de vista metodológico, al basar los resultados obtenidos en las impresiones de los miembros de la comunidad, los profesores o los estudiantes, sin mayor profundidad.

Uno de los hándicaps que ha dificultado la investigación en este ámbito es la complejidad para definir qué o quién es la comunidad, destacando en este sentido la dicotomía entre comunidad como agencia que actúa como socia, o comunidad como personas destinatarias del servicio ofrecido (Cruz y Giles, 2000). A mayores, conviene tener en cuenta que la comunidad puede ubicarse en el propio campus, en el municipio, en otra provincia o país e, incluso, en un entorno virtual; además de verse representada en diferentes tipos de organizaciones, como iniciativas que responden a movimientos de base, organizaciones no gubernamentales, empresas con fines lucrativos, o agencias y entidades gubernamentales (Bringle, Clayton, y Hatcher, 2013).

Pese a la dificultad de abordar la comunidad como actor y como ambiente para la investigación en ApS, nos encontramos con una fuerte unanimidad a la hora de considerarla como uno de los principales elementos articuladores de esta metodología. Tal es así, que Ward y Wolf-Wendel (2000) llegan a decir que sin la comunidad no habría aprendizaje-servicio. Sin la posibilidad de movilizar los conocimientos académicos en un contexto comunitario real, pensando en solucionar problemas y necesidades sociales, estaríamos hablando de otro tipo de iniciativas, caso de prácticas académicas, pero no de ApS.

Además, si un criterio de calidad para esta metodología es el papel activo de la comunidad en la propuesta de objetivos y la estructura de los proyectos, es conveniente evaluar y dar a conocer los resultados que ha obtenido y el modo en que se han satisfecho las necesidades que mueven su implicación en este tipo de iniciativas (Lim y

Bloomquist, 2014-2015). De lo contrario, sin una fuerte implicación de la comunidad en la construcción del proyecto, especialmente en lo referente a la negociación de sus propios objetivos y de los relacionados con el aprendizaje del alumnado, lo que terminará por acontecer es que se convertirá en una especie de laboratorio, y no tanto en un verdadero socio educativo (Baker-Boosamra, 2006).

La comunidad no solamente merece conocer los efectos que puede obtener de un proyecto de ApS por el hecho de constituirse como una parte activa en el diseño y transcurso del mismo. Igualmente, si el aprendizaje-servicio aspira, entre otros, a romper con la percepción de la universidad como torre de marfil, aislada de la sociedad, y establecer relaciones estrechas y directas con su entorno, resulta lógico que los miembros de dicho entorno reciban información sobre el proceso y los resultados de estas iniciativas (d'Arlach, Sánchez, y Feuer, 2009).

En este sentido, queremos destacar el artículo de Cruz y Giles (2000) *Where's the community in service-learning research?* como una de las primeras llamadas serias y directas a investigar el papel de la comunidad en el aprendizaje-servicio, marcando propuestas para una investigación de futuro.

Repasemos ya trabajos que han abordado los impactos experimentados en la comunidad. Comenzamos con el planteamiento de Puig et al. (2007), quienes, de modo genérico, manifiestan que los proyectos de ApS se consolidan como una ayuda para los socios comunitarios, pues reciben colaboración y conocimientos del alumnado universitario con la pretensión de satisfacer necesidades. Precisamente, esta idea es confirmada por el estudio de Nduna (2007), en el que se entrevista a las entidades comunitarias que participan en tres proyectos de ApS a fin de conocer el modo en que ven satisfechas las necesidades. Al principio, estas organizaciones afirmaban contar con carestías relacionadas con cuestiones formativas y educativas, con la mano de obra y los recursos humanos, el equipamiento, y la financiación, afirmando haber obtenido los siguientes resultados al final de su participación en los proyectos:

- Apoyo para actividades en las que los recursos humanos eran limitados.
- Difusión de su organización y de los productos y servicios que ofrece.
- Asistencia en tareas administrativas y de gestión.
- Formación de los trabajadores, gracias a la transferencia de competencias desde el alumnado universitario.
- Adquisición de nuevo conocimiento de alto nivel.

- Obtención de ideas novedosas y creativas.
- Asistencia en la obtención de ingresos.
- Recibir ayuda y apoyo de estudiantes de diferentes contextos.

La conclusión de esta clasificación es clara: una organización comunitaria se verá realmente beneficiada por un proyecto de aprendizaje-servicio si ve satisfechas las necesidades que, originalmente, la movieron a formar parte activa del mismo.

Tenemos la confianza de que uno de los elementos que más enriquece las relaciones que se establecen entre la universidad y la comunidad en un proyecto de ApS es la diversidad, es decir, las diferencias entre los propios estudiantes, entre los miembros de la comunidad y, especialmente, entre estudiantes y miembros de la comunidad. Buena prueba de las ganancias que propician las situaciones de diversidad nos la aporta Jorge (2003) cuando estudió el impacto que recibieron familias mejicanas residentes en California al recibir a estudiantes universitarios de lengua española. Destacan los siguientes:

- Intercambio de conocimiento. Las relaciones que se establecen entre los estudiantes y las familias dan lugar a un intercambio de conocimiento que se hace fuertemente significativo por producirse en situaciones complejas que tienen lugar de forma natural y en una red de relaciones con un fuerte componente emocional.
- Autoestima. Las familias afirman haber incrementado su autoestima al resolver situaciones desafiantes como acoger a los estudiantes, tener que establecer relaciones de cuidado con los mismos y, finalmente, ver su esfuerzo reconocido por los propios universitarios.
- Apreciación de la diversidad. Al finalizar el proyecto, las familias demostraron una visión renovada de la convivencia, pues en los primeros momentos no se mostraban tan acogedoras con otros grupos étnicos.
- Comprensión de la sociedad actual. Afirmaron también haber obtenido información valiosa de los estudiantes sobre las corrientes que definen a la sociedad actual, lo que despertó su curiosidad por cuestiones del mundo circundante.
- Construcción de relaciones personales. Las familias valoran también el conocimiento de los contextos de vida de los estudiantes, permitiéndoles entrar en contacto con experiencias sociales y culturales muy diferentes a las suyas.

En general, los resultados percibidos por la comunidad dan idea de una clara satisfacción de la misma. Así lo manifiesta también la investigación de Schmidt y Robby (2002) en la que evaluaron el valor que tenía para la comunidad un proyecto en el que estudiantes universitarios realizaban actividades de tutorización con niños en centros educativos. Lo que resultó es que los niños tutorizados se mostraban completamente satisfechos con sus tutores: se habían divertido trabajando con ellos, querían reencontrarse todas las semanas, sentían que les habían ayudado a aprender y reconocían que volverían a elegir al mismo tutor. Por su parte, los profesores de la escuela manifestaron que los estudiantes universitarios fueron efectivos en la ayuda a sus alumnos, tuvieron un impacto positivo en los mismos y crearon relaciones interpersonales positivas. Pero el influjo de este proyecto no se redujo a la satisfacción percibida, sino que los niños del colegio que fueron tutorizados por los estudiantes universitarios demostraron resultados académicos significativamente mejores que el de los compañeros que no participaron en esta experiencia (Schmidt y Robby, 2002).

De todos modos, los impactos en la comunidad no son ni mucho menos fáciles de evaluar y, tal vez por ello, la investigación no se ha enfocado con la intensidad que debiera en este punto. De ahí que presentemos una serie de clasificaciones acerca de los aspectos en los que se puede centrar la investigación educativa para examinar los resultados de un proyecto de aprendizaje-servicio en los socios comunitarios. Una clara aportación en esta línea es la de Holland (2001). Lo que propone es una serie de variables e indicadores a tener en cuenta al indagar si la comunidad obtiene o no beneficios en este tipo de prácticas educativas:

- La capacidad para cumplir con su misión. Si se observan nuevas perspectivas en las actividades de la organización, se inician nuevos servicios o se incrementó la capacidad para ofrecer más productos o servicios.
- Impacto económico. Conocer el valor de las actividades de ApS, si existen nuevas vías de financiación o la reducción o ampliación de costes.
- Percepción de la reciprocidad. La entidad diseñó su rol en el proyecto, propone objetivos para la relación de partenariado o participa en la proposición de objetivos para la universidad y los estudiantes.
- Sostenibilidad del partenariado. Existencia de criterios para el éxito, percepción de confianza mutua entre entidad y campus, o existencia de sugerencias para el cambio y la mejora.

- Satisfacción. Intención de continuar con la colaboración, capacidad de establecer un *feedback* tanto en positivo como en negativo o contratación de los estudiantes que participaron en el proyecto.

Una clasificación similar, aunque con un nivel de profundidad mayor, es la que proponen Gelmon et al. (2001), para quienes evaluar la comunidad en el aprendizaje-servicio supone prestar atención a dos aspectos bien diferenciados: por un lado, a los resultados que experimenta la propia entidad y, por otro, a la naturaleza de las relaciones establecidas. Así, en lo que se refiere a la propia organización, presentan las siguientes dimensiones:

- Capacidad para enfrentar su misión. Se refleja en el tipo de servicios que ofrecieron los estudiantes, el número de destinatarios que lo han recibido, el número de alumnos implicados, la variedad en las actividades desarrolladas y el modo en que se solventaron las necesidades.
- Beneficios sociales. Hace referencia a la creación de nuevas redes o contactos, el número de voluntarios con el que cuenta la entidad o el impacto que ha tenido el proyecto en las problemáticas comunitarias.
- Beneficios económicos. Se corresponde con la identificación de nuevas oportunidades de financiación para la entidad, el impacto en la utilización de recursos o la aparición de nuevo personal.

En segundo lugar, en lo que respecta a las variables que se relacionan con las relaciones de partenariado que se producen entre la comunidad y la universidad, los autores proponen los siguientes puntos a evaluar:

- La naturaleza de las relaciones (el partenariado en sí). La creación y mantenimiento de partenariados sólidos, el tipo de actividades que se realizan o los aspectos que favorecen o dificultan dicha relación.
- Naturaleza de la interacción comunidad-universidad. La participación en las actividades de la otra parte, el modo en que se establece la comunicación, y la conciencia y conocimiento que cada una de las partes tiene de las actividades e iniciativas que se desarrollan en la otra.
- Satisfacción con las relaciones. El modo en que se percibe la reciprocidad y la disposición para ofrecer *feedback*.
- Sostenibilidad del partenariado. Se refleja en la duración del mismo y en el modo en que evoluciona con el paso del tiempo.

Merece ser destacado también el instrumento diseñado por Stanton-Nichols, Hatcher, y Cecil (2015). Valiéndose de la rúbrica de Furco (1999), presentan una serie de dimensiones que atañen a la vertiente comunitaria y social del ApS, y cuyo nivel de desarrollo después de un proyecto será reflejo del grado de institucionalización de esta metodología. Concretamente, proponen las siguientes: cohesión social, calidad de vida (económica, social y física), redes sociales, inclusión social y salud.

Con todo, no se trata exclusivamente de conocer los resultados que se manifiestan en la comunidad, ni de presentar patrones de aquellos aspectos en los que se pueden centrar los análisis. También importa abordar cuáles son las variables que pueden mediar e incidir en esta relación. En el trabajo de d'Arlach et al. (2009) se presentan tres cuestiones esenciales para que el proyecto tenga éxito en la comunidad:

- Destinar un tiempo considerable a reflexionar sobre los problemas sociales que definen las actividades a desarrollar.
- Entender que la reflexión sobre los procesos que han tenido lugar en la comunidad puede dar lugar a momentos incómodos que tienen que ser entendidos.
- El establecimiento de compromisos y relaciones recíprocas y a largo plazo por parte de personas de diferentes niveles y contextos sociales.

Este último criterio, el de la reciprocidad, es el que aleja a la comunidad de la idea de laboratorio que ya hemos referido (Baker-Boosamra, 2006; Bushouse, 2005), y la convierte en un agente activo en el diseño, implementación y evaluación de la experiencia. Es más, el tipo de relación que se establece entre la universidad y la comunidad es el principal mediador de los efectos que se pueden producir en esta última, y así lo han demostrado Miron y Moely (2006) después de entrevistar a 40 instituciones en las que el alumnado de una universidad norteamericana había participado en experiencias de ApS:

- Las entidades que habían tenido voz a la hora de diseñar e implementar el proyecto percibieron haber obtenido beneficios del aprendizaje-servicio.
- Los socios comunitarios que afirmaron haber establecido relaciones interpersonales positivas entre la entidad y los estudiantes, también percibieron beneficios derivados de los proyectos.
- En último lugar, estas entidades que afirman recibir un efecto provechoso de las experiencias de ApS, también tienen una visión positiva de la universidad.

El grado de institucionalización también se erige como otro de los elementos que parece determinar el efecto del aprendizaje-servicio en la sociedad. Esto es lo que proponen Stater y Fotheringham (2009) en un estudio con 255 universidades que recibieron ayudas del programa *Learn and Serve America* en el año 2005. Las conclusiones a las que llegaron son las siguientes:

- En los casos en que el ApS está completamente integrado en la misión de la universidad, se demuestra una percepción significativamente mayor del modo en que beneficia a los colectivos de la comunidad con los que se trabaja.
- Cuanto mayor es el acceso a la financiación institucional, se incrementa el modo en que se advierte un impacto positivo en el socio.
- Las universidades en las que el ApS está fuertemente incorporado en el currículo académico perciben más impactos positivos en la comunidad que aquellas universidades en las que no se integra de un modo tan estrecho.

Así pues, evaluar los resultados del ApS en la comunidad es una acción fundamental si lo que se pretende es dar *feedback* y mostrar el potencial de esta metodología más allá de las aulas universitarias. Sin embargo, debe irse un paso más allá y esperar a las sugerencias que la comunidad puede hacer a la universidad en la fase final del proceso. En este sentido, Vernon y Foster (2002) presentan en su estudio una serie de proposiciones, que se derivan de las entrevistas realizadas a entidades implicadas en ApS, con el fin de fortalecer y hacer más efectivas este tipo de iniciativas:

- La pertinencia de crear unidades y designar personal específico para gestionar y dar apoyo a las actividades de aprendizaje-servicio.
- Los profesores responsables de los proyectos deben crear en el alumnado un sentimiento de responsabilidad sobre las acciones que van a llevar a cabo.
- Las universidades tienen que conocer, previamente, cuáles son las motivaciones y los intereses de los alumnos que participan en ApS, sobre todo si el compromiso es voluntario.
- Los responsables del ApS en la universidad y la comunidad tienen que trabajar juntos para superar el escepticismo que la obligatoriedad puede generar en el alumnado, haciéndole entender los objetivos académicos con que se concibe.
- Las universidades tienen que acercarse a la comunidad para explicar qué es el ApS y los elementos pedagógicos y sociales que lo definen.

- Las entidades tienen que desarrollar una infraestructura de recursos que den apoyo y que pueda mantener a todos los estudiantes.
- Las entidades deben implementar iniciativas de evaluación más consistentes para conocer de su propia mano la calidad y efectividad del servicio que hacen los estudiantes universitarios.
- Estrechar la colaboración entre la universidad y la comunidad, para así trabajar juntas en la determinación del mejor modo en que pueden trabajar los estudiantes.

Puede decirse, por tanto, que evaluar los impactos del ApS no solo será de utilidad si lo que pretendemos es demostrar el poder que esta metodología tiene en el alumnado, el profesorado, la misma institución o la sociedad en su conjunto. Además, permite obtener información y recomendaciones de gran valor para la continua mejora de los proyectos e, incluso, para el avance de esta estrategia educativa.

Con esta idea, hemos abordado el tipo de resultados que podemos encontrar cuando hacemos uso del aprendizaje-servicio, focalizando nuestro análisis en los tres actores principales implicados en las experiencias: alumnado, profesorado y comunidad. Creemos que este tipo de evaluaciones e investigaciones son el elemento que puede garantizar el desarrollo del aprendizaje-servicio, pues es de ese modo como podremos conocer qué proyectos surten mayor efecto, amén de los criterios básicos que se podrían vincular a estándares de calidad, que informan el rigor con el que hay que plantear e implementar esta metodología de acción pedagógica.

CAPÍTULO 5





CAPÍTULO 5. LA DIMENSIÓN EMPÍRICA DEL ESTUDIO

5.1. CONTEXTUALIZACIÓN

El nuevo siglo ha comenzado con una apreciable reconfiguración de la universidad. En España, la implantación del EEES y las consecuentes derivaciones de tamaña iniciativa, especialmente en lo vinculado a una renovada concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje, han dado lugar a un modelo universitario sin precedentes. En esta idea justificamos la pretensión del estudio, que no es otra que conocer en qué medida la introducción de metodologías innovadoras que dan respuesta a la reconfiguración pedagógica de la universidad europea, en nuestro caso el aprendizaje-servicio, terminan por incidir en la mejora de variables que se relacionan directamente con el rendimiento académico de los estudiantes.

Entendemos que estudiar el desempeño académico del alumnado universitario, en este contexto de cambio pedagógico, resulta muy oportuno. Es decir, si el aprendizaje de los estudiantes es una de las funciones principales de las instituciones universitarias, conocer el grado en que es adquirido se convierte en una obligación, sobre todo en un momento en el que los resultados académicos obtenidos no son precisamente positivos (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2019). Pero el interés de este tipo de estudios se ve incrementado cuando en el proceso median iniciativas metodológicas novedosas. Más aún cuando estas estrategias educativas amplían el recorrido del aprendizaje y no se centran exclusivamente en el desarrollo académico, sino que lo sitúan en un contexto comunitario y lo dotan de significatividad y utilidad social. Se valora la pertinencia que tiene desarrollar competencias cívicas y ajustar el aprendizaje, que ya no permanece demasiado tiempo, a entornos que se caracterizan por ser cambiantes y dinámicos.

Este es el caso del aprendizaje-servicio, una metodología que ya ha demostrado que puede ayudar a mejorar los resultados académicos obtenidos por los estudiantes. Y lo hace a la vez que promueve un aprendizaje activo y sitúa los procesos formativos más

allá de las aulas universitarias, aprovechando el potencial educativo que existe en los contextos y procesos comunitarios. Ambos elementos, el aprendizaje activo y con orientación social, son pilares de la reformulación pedagógica que promueve el Espacio Europeo de Educación Superior, por lo que no en vano el ApS se sitúa como una estrategia ajustada a la situación que hoy define a la universidad española (Gargallo, 2016; Santos Rego et al., 2015).

Este tipo de estudios centrado en los resultados que se derivan del ApS en el alumnado supone un avance considerable para la investigación en el ámbito. Ya hemos confirmado en el marco teórico de la tesis la presencia de iniciativas investigadoras en los Estados Unidos, aunque en España la bibliografía existente al respecto es escasa. Esta disparidad en la proliferación de un mayor o menor número de trabajos tiene una clara explicación: la diferente trayectoria temporal con que cuenta el ApS. Además, como es obvio, el número de estudios que se han centrado en las titulaciones de Ciencias de la Educación es menor, si bien es cierto que se sitúa, junto a otras disciplinas, por ejemplo la salud, como una de las áreas de conocimiento en las que el ApS ha encontrado mayor adaptabilidad y aceptación (Holland, 1999), lo que dio lugar al desarrollo de trabajos específicos.

Defendemos, pues, la importancia que tiene estudiar las implicaciones académicas que puede tener el aprendizaje-servicio en un nuevo entramado pedagógico. Especialmente en un contexto como el español, después de haber conocido los resultados obtenidos en otros países y su potencial para concretar los principios de la reforma universitaria europea.

Por ello, nuestro interés se dirige a aquellos estudios centrados en conocer el impacto del ApS en el aprendizaje de los estudiantes, la mayoría de los Estados Unidos. En España, pese a que este tipo de investigación es incipiente, y por tanto su nivel de profundidad no es todavía comparable, ya se cuenta con un bagaje epistemológico considerable y ajustado al contexto (Martínez, 2008; Puig, 2009; Puig et al., 2007; Naval et al., 2011). En el caso de Galicia contamos con estudios que han dirigido sus esfuerzos a analizar el ApS en el contexto universitario (Santos Rego, et al., 2015; Sotelino, 2014).

Así, consideramos de interés para nuestra investigación los estudios que recogemos en la Tabla 16.

Tabla 16. Estudios sobre aprendizaje-servicio y rendimiento académico en la universidad

Estudios sobre ApS y rendimiento académico en general
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Markus et al. (1993)</i>. Comparación con pretest y postest de un grupo de 89 estudiantes de ciencias políticas. Se observan mejoras en los valores y actitudes, así como en el aprendizaje y la nota media para los que siguen la metodología ApS. - <i>Astin y Sax (1998)</i>. Estudio en 42 instituciones de educación superior con 3.450 estudiantes (2.309 de ellos participantes en ApS). Se descubren mejoras en diez dimensiones directamente relacionadas con el desempeño académico. - <i>Eyler y Giles (1999)</i>. Obra de referencia en el ámbito en la que, además de ofrecer un profundo marco teórico, se realiza un estudio con 1.131 alumnos universitarios en experiencias de ApS para analizar el modo en que se produce el aprendizaje. - <i>Astin et al. (2000)</i>. Informe resultado de una investigación de grandes dimensiones (22.236 sujetos) en la que se realiza una comparación longitudinal de tres grupos de estudiantes: ApS, voluntarios en servicio tradicional, y no participantes en ninguna de las anteriores modalidades. El ApS es el que se asocia con mayores mejoras académicas. - <i>Fredericksen (2000)</i>. Se realizan tres evaluaciones a lo largo de tres semestres con 699 alumnos (22%) de los cuales participan en ApS), comprobando la incidencia positiva en los resultados obtenidos en dichas pruebas y en la nota final. - <i>Strage (2000)</i>. Se toma una muestra de 477 estudiantes, entre los cuales 166 participan en ApS y demuestran un mejor rendimiento en los exámenes. - <i>Gallini y Moely (2003)</i>. Comparación de 142 alumnos que siguieron la metodología ApS y otros 171 que no lo hicieron. Se concluyen resultados más positivos para los primeros en torno a diversas variables asociadas con el rendimiento académico. - <i>Celio et al. (2011)</i>. Metaanálisis de 62 experiencias que involucraban a 11.837 estudiantes. Se afirma que el rendimiento académico es la dimensión en la que el ApS muestra efectos positivos más amplios. - <i>Warren (2012)</i>. Metaanálisis de 9 estudios publicados y 2 inéditos en el que se concluye que el ApS incrementa el aprendizaje del alumnado. - <i>Lockeman y Pelco (2013)</i>. Estudio longitudinal en el que se compara a 3.458 estudiantes en función de su implicación o no en proyectos de ApS. Demuestran que los que sí lo hacían terminaban por mejorar sus notas medias y los índices de graduación. - <i>Hébert y Hauf (2015)</i>. Se toma una muestra de 130 estudiantes universitarios, de los que 20 participan en ApS. Se recogen datos con pretest y postest y se infiere que se produce una mejora académica, no tanto en resultados finales, sino en comprensión de los contenidos. - <i>Yue y Hart (2017)</i>. Estudio longitudinal con 31.074 estudiantes en el que se analizan los vínculos entre la participación en ApS y las tasas de graduación. - <i>García-Romero et al. (2018)</i>. Tras comparar a 68 estudiantes en proyectos de ApS con 106 compañeros, se comunican mejores resultados para los primeros en la satisfacción con la asignatura y los aprendizajes adquiridos.
Estudios sobre ApS y rendimiento académico en ciencias de la educación
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Root et al. (2002a)</i>. A partir de 214 estudiantes de educación, se utiliza un pretest y un postest para concluir un crecimiento en su sentimiento de eficacia como docentes, además de en su percepción sobre la realidad educativa. - <i>Aramburuzabala y García (2012)</i>. Se estudia con un cuestionario a 149 alumnos de los grados en Educación Primaria e Infantil después de un proyecto de ApS, revelando la satisfacción de los mismos en relación con el aprendizaje adquirido, especialmente en cuanto a los contenidos. - <i>Bernadowski et al. (2013)</i>. Se estudia a 37 profesores en formación, con pretest y postest, y se descubren mejoras en numerosas variables asociadas al aprendizaje académico de los estudiantes, sobre todo en lo que a autoeficacia refiere. - <i>Opazo (2015)</i>. Tesis doctoral centrada en evaluar proyectos de ApS con futuros maestros en la Universidad Autónoma de Madrid. Una de las dimensiones del trabajo es la percepción de los estudiantes sobre la relación del proyecto con el currículo y el logro académico. - <i>Chiva-Bartoll et al. (2018)</i>. Se compara a 58 alumnos del Grado en Maestro en Educación Infantil participantes en un proyecto de ApS con 50 compañeros. Se revelan mejoras en el sentimiento de autoeficacia académica.

En la Tabla podemos comprobar el desequilibrio que describimos entre los esfuerzos llevados a cabo sobre el tema en Norteamérica y en España. Todas son iniciativas particulares, por lo que, si bien algunas de ellas ofrecen un panorama general sobre la situación del ApS en universidades concretas (Lockeman y Pelco, 2013; Yue y Hart, 2017), echamos en falta la existencia de informes promovidos por las propias instituciones, pues ese sería un claro indicador del interés por demostrar los resultados académicos que se consiguen cuando se introducen este tipo de proyectos educativos.

Lo que sí observamos es la persistencia de los trabajos a lo largo de los años. Los primeros de ellos aparecen en los noventa, década en la que se comenzó a prestar mayor atención al ApS en las arenas científicas, y se mantiene como un tema objeto de estudio hasta hoy. Destacamos, especialmente, el interés de la información aportada por los dos metaanálisis que incluimos (Celio et al., 2011, Warren, 2012) y las investigaciones que toman como objeto de estudio muestras amplias de estudiantes y con diseños longitudinales.

Sin embargo, no podemos obviar que algunos de los trabajos infieren sus resultados a partir de muestras realmente limitadas, sobre todo los que se enfocan específicamente en los estudiantes de titulaciones de educación, pues en algunos casos se refieren a una experiencia concreta.

Si seguimos atendiendo a la situación de la investigación orientada a estas últimas titulaciones, nos encontramos que, como puede resultar lógico, el número de fuentes se reduce. La atención dirigida a esta área en concreto se materializó años más tarde, lo que da lugar a una disminución de las investigaciones sólidas. Además, todas ellas se centran en estudiar los efectos del aprendizaje-servicio en títulos vinculados a la formación del profesorado, dejando de lado los de Pedagogía y Educación Social. En el caso de los trabajos extranjeros, podemos buscar la explicación en la dificultad para encontrar titulaciones comparables y equivalentes fuera del sistema universitario español, tal como nos confirma García Álvarez (2018) en el caso de Pedagogía. Creemos que resulta oportuno extender este tipo de análisis a todas las titulaciones de las ciencias de la educación, pues el potencial del aprendizaje-servicio en las mismas no se reduce a aquellas vinculadas a la formación inicial de los docentes.

Así, lo que pretendemos con nuestro estudio es conocer las relaciones existentes entre la introducción del aprendizaje-servicio en la universidad y el rendimiento académico de los estudiantes. Concretamente, nos centraremos en las titulaciones de

ciencias de la educación de la Universidade de Santiago de Compostela. Entendemos que nuestro trabajo terminará por ofrecer información que puede ser de interés para diferentes colectivos:

- El profesorado universitario. Especialmente para aquellos que ejercen su docencia en titulaciones de ciencias de la educación. Comprobarán hasta qué punto funciona esta nueva metodología, lo que resultará de mayor interés para aquel profesorado que ya la ha introducido en su práctica docente. Estos últimos podrán, además, reconocer cuáles son los puntos fuertes y aquellos que, en el mejor de los casos, precisan de cambios.
- Los investigadores en el ámbito. Ofrecerá información rigurosa que trasciende los resultados parciales obtenidos en un único proyecto. Asimismo, se derivarán pautas sobre cómo evaluar el ApS desde un punto de vista académico más allá de las notas finales, aspecto este último que siempre se ha considerado como un hándicap cuando se pretende conocer la eficacia de esta metodología.
- Los equipos de gobierno de las instituciones universitarias. Disponer de información sobre las posibilidades del ApS para mejorar el desempeño de su alumnado les permite tomar decisiones fundadas de cara a introducir las medidas y los recursos necesarios para adaptar las estructuras universitarias a este tipo de estrategias educativas.
- El alumnado universitario. Este estudio puede promover en el estudiantado una toma de conciencia sobre las posibilidades de un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje, que no se sitúa exclusivamente en el aula, y que exige de ellos una nueva forma de aprender.
- La comunidad. A la sociedad en general le permite reconocer su rol como agente educativo, que puede desempeñar un papel importante en el aprendizaje de los estudiantes universitarios y que, además, terminará por incidir incluso en su rendimiento académico. La comunidad podrá impulsar la participación de entidades y colectivos sociales en este tipo de proyectos.

De esta forma, podemos resumir la pertinencia que tiene nuestro estudio en los cinco puntos que, según Bringle y Hatcher (2000b), explican los esfuerzos a la hora de investigar el aprendizaje-servicio en la universidad:

- Desarrollar una teoría que de soporte a los procesos y los resultados del ApS.
- Mejorar la práctica de los proyectos en desarrollo.

- Fomentar una cultura de evaluación institucional en los campus.
- Justificar el incremento de recursos que puedan destinarse al ApS.
- Sentar las bases de una política universitaria que promueva la institucionalización.

Llegados a este punto, es necesario recordar que nuestro estudio se asocia a una investigación de mayores dimensiones, dentro del proyecto de I+D+i “Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad: un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes”. El proyecto, en el que sean implicado seis universidades españolas, se propuso evaluar la eficacia del ApS en aras a mejorar las competencias sociales y las destrezas cívicas, así como los conocimientos técnicos (contenidos disciplinares) de los estudiantes universitarios, siendo su finalidad última validar un modelo para institucionalizar el ApS en la universidad española. Así pues, queremos marcar ahora las diferencias existentes entre el trabajo desarrollado en la tesis y en el proyecto de referencia:

- El proyecto de I+D+i cuenta con una fase descriptiva y exploratoria que se ha desarrollado en las seis universidades implicadas para conocer si se están implementando prácticas que puedan ser susceptibles de conceptualizarse como ApS, además de analizar la cultura docente en dichas instituciones. Los objetivos de la tesis se alejan de esta tarea.
- El proyecto implica el diseño de un programa institucional de ApS, que requiere de recursos e infraestructuras de la universidad. La tesis doctoral se beneficia de ese programa marco para obtener información de una muestra de proyectos delimitados.
- Mientras en la investigación general se analiza el impacto académico y cívico-social de todos los proyectos de ApS en la USC, nuestro trabajo concretará sus esfuerzos en la dimensión académica y en las experiencias que se desarrollan en las titulaciones de ciencias de la educación.
- En la evaluación de las diferentes experiencias de ApS, el proyecto utiliza una serie de instrumentos dirigidos a obtener datos tanto de estudiantes como de profesores y socios comunitarios. La tesis doctoral se centra únicamente en los datos obtenidos de los estudiantes y de una entrevista final realizada al profesorado, lo que reduce considerablemente el número de instrumentos empleados.

Hasta aquí hemos justificado nuestro trabajo centrándonos en su pertinencia e interés académico, por lo que pasaremos ahora a tomar en consideración el marco legislativo y normativo en el que nos apoyamos. Comenzamos, pues, mirando hacia el proceso de Bolonia y hacia las Declaraciones y Comunicados derivados de la misma que, si bien no tienen alcance legislativo, suponen las recomendaciones programáticas aceptadas por la universidad española. Con esta iniciativa se establece el sistema de créditos europeos, en el que el peso del proceso educativo se sitúa mayoritariamente en el trabajo que el alumnado desarrolla (Gargallo, 2016). Sin olvidar las pretensiones de mejora en la calidad del aprendizaje que pasan, entre otras, por la proposición de estrategias educativas innovadoras.

Pero, como ya anunciamos, las recomendaciones de Bolonia no tienen vinculación legal, por lo que han sido los diferentes países los que han dado el soporte necesario al respecto. En España, la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril (BOE, núm. 89, 13/04/2007), fue la que se encargó de reestructurar el sistema universitario para que se incorporase al EEES e hiciese suyas todas las ideas que desde el Proceso de Bolonia se venían proponiendo. Para lo que a nosotros nos interesa, queremos destacar la instauración del ECTS como medida del aprendizaje adquirido en la universidad, así como la renovación metodológica docente que promueve. Así, conforme se avanzaba en la construcción del EEES, y con la mirada puesta en cumplir con el límite propuesto ya en Bolonia para la implantación total del mismo en el año 2010, las nuevas titulaciones universitarias pasan a regularse por el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, modificado por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio (BOE, núm. 161, 03/07/2010).

También queremos recordar aquí la Ley 45/2015, de 14 de octubre, de Voluntariado (BOE, núm. 247, 15/10/2015), en la que se hace mención explícita al ApS, y que da apoyo a su introducción dentro de todos los niveles del sistema educativo, así como el documento “Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad”, del año 2015, en el que desde la CRUE se llama a las universidades a avanzar en la institucionalización de esta metodología. Sin olvidar el Real Decreto 1791/2010 de 30 de diciembre por el cual se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario (BOE, núm. 318, 31/12/2010), donde se recoge la posibilidad

de que los estudiantes universitarios se impliquen en actividades de servicio comunitario que se encuentren directamente relacionadas con su aprendizaje académico.

En el caso concreto de la USC, es el Plan Estratégico 2011-2020 (Universidade de Santiago de Compostela, 2011) el que defiende la introducción de iniciativas como el ApS. En este documento se insta a la reformulación docente en el seno de la universidad compostelana, sobre todo en lo que respecta a la introducción de una formación integral en la que el estudiante se sitúa como el eje central en torno al que pivota el proceso educativo, y que introduce un claro componente de responsabilidad en cuanto a cuestiones de alcance social. Idea que se vio fortalecida recientemente en la Programación Plurianual 2019-2022, donde se propone consolidar el ApS en la institución compostelana como un medio para abordar la formación integral de sus estudiantes.

Las consecuencias pedagógicas que se derivan de este marco legislativo y normativo supusieron una reestructuración de las enseñanzas universitarias, convirtiéndose la autonomía y la actividad de quien aprende en el centro de los procesos formativos. Conviene, por tanto, iniciativas que se orienten a investigar los resultados de las propuestas educativas encaminadas a materializar esta reformulación. Más aun cuando hablamos de evaluar los resultados académicos que se derivan de estrategias metodológicas que resultan novedosas y cuya eficacia aún no ha sido totalmente constatada en nuestro contexto. Lo que manifestamos, en definitiva, es la importancia que tiene estudiar el efecto de estrategias como el aprendizaje-servicio en ciertas variables directamente relacionadas con el aprendizaje académico de los estudiantes, pues será fuente de datos que permitan rendir cuentas sobre su adecuación a la educación superior y a los resultados de desempeño que se esperan en los estudiantes.

En el caso de las titulaciones del ámbito educativo, sobre las que pivota nuestro estudio, son dos las Facultades de la USC que las imparten. Se trata, en primer lugar, de la Facultad de Ciencias de la Educación, en el campus de Santiago, que cuenta con los Grados en Pedagogía, Educación Social, Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria; el Doble Grado en Maestro de Educación Infantil y en Maestro de Educación Primaria; así como diversos Másteres universitarios. Y, en segundo lugar, la Facultad de Formación del Profesorado, en el campus de Lugo, que ofrece los estudios de Grado en Maestro de Educación Infantil y Grado en Maestro de Educación Primaria;

el Doble Grado en Maestro de Educación Infantil y en Maestro de Educación Primaria; y diferentes titulaciones de Máster.

Se trata, pues, de dos centros caracterizados por la amplia gama de titulaciones que ofrecen y, consecuentemente, por su elevado número de estudiantes. Además, en los departamentos en los que se articula la docencia de sus titulaciones se ubican diferentes grupos de reconocido prestigio dentro de la investigación educativa (Santos Rego, 2016b), lo que dota de rigor y otorga calidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje que en sus aulas se desarrollan.

Estas facultades abanderaron la implementación del aprendizaje-servicio en la USC, pues en ellas es donde se encuentra el porcentaje más alto de proyectos y con mayor recorrido. No es un dato que resulte extraño, pues los centros universitarios de educación siempre son más próximos a las vanguardias pedagógicas, al ser objeto de la investigación que en ellos se desarrolla, lo que los convierte en espacios con una cierta ventaja cuando se trata de introducir procesos innovadores. Es muy oportuno, no obstante, preguntarse si en estas facultades el aprendizaje-servicio está surtiendo realmente los efectos esperados, sobre todo en lo que refiere a las variables vinculadas al desempeño académico de los estudiantes.

En nuestro caso, la Universidade de Santiago de Compostela, a pesar del incremento en el número de proyectos de ApS que experimentó, no había analizado todavía los efectos del ApS en su alumnado hasta que el Grupo de Investigación ESCULCA diseñó e implementó un sistema de evaluación dentro del proyecto de I+D+i del que deriva el presente trabajo de investigación doctoral.

Por tanto, procederemos ahora a sintetizar los aspectos que justifican nuestra investigación, concretados en una serie de características básicas:

- Actualidad. Se trata de un estudio oportuno y pertinente en el tiempo. En España y, por tanto, en la Universidade de Santiago de Compostela, la presencia del aprendizaje-servicio no ha sido reseñable hasta la presente década. Además, la tesis supone una continuación en la línea de investigación del Grupo ESCULCA, que se inicia con el trabajo de Sotelino (2014), en el que se realiza un estudio descriptivo y diagnóstico de la situación del ApS en el Sistema Universitario de Galicia, dando lugar a un avance en el conocimiento al centrarse ya en evaluar la efectividad de esta estrategia educativa. Los estudios

de este tipo se conforman como una fuente de información necesaria a fin de garantizar la toma de decisiones fundamentada que dé lugar a un desarrollo metodológico y un asentamiento institucional adecuados.

- Interés contextual. El punto anterior da buena cuenta del interés contextual de esta investigación en el marco español. Concretamente, en la USC, siguiendo la tendencia del conjunto de universidades del Estado, el aprendizaje-servicio se ha adentrado con fuerza en los últimos diez años en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje. Se ha incrementado considerablemente el número de docentes que lo conocen, así como los que lo utilizan en sus asignaturas, destacando el caso de las titulaciones de ciencias de la educación.
- Posibilidad de ofrecer propuestas de intervención. La utilidad de este trabajo se refleja en su potencial para presentar resultados susceptibles de optimizar la implementación de una metodología novedosa en la educación superior. En concreto, ofrece información acerca de la eficacia académica del ApS, lo que permitirá ajustar la puesta en práctica de las diferentes experiencias y delimitar criterios de calidad en las mismas.
- Motivaciones e intereses hacia el tema. El interés por la cuestión se apoya en el potencial que tiene el ApS como herramienta pedagógica que atiende al desarrollo integral del alumnado en el marco comunitario. Por tanto, el anhelo por conocer el grado en que realmente funcionan las metodologías que responden al nuevo modelo de universidad impulsado por el EEES es el pilar en el que se asienta nuestro interés.
- Ausencia de investigaciones en el campo. Si bien en los Estados Unidos se han dispuesto análisis exhaustivos sobre el impacto de esta metodología ya en los años noventa del siglo XX, en nuestro país las iniciativas investigadoras apenas se han focalizado en estudiar rigurosamente y con estudios experimentales los beneficios que recibe el alumnado. En el caso de hacerlo, acostumbran enfocarse a un proyecto concreto, lo que da lugar a la utilización de muestras reducidas a un único grupo-clase, sobre todo en las experiencias que se asientan en titulaciones del ámbito educativo (Chiva-Bartoll et al., 2018; Hart y King, 2007).

Con lo expuesto hasta aquí podemos afirmar que la educación superior exige disponer de información procedente de los propios estudiantes, que refleje su valoración sobre el grado en que las nuevas estrategias educativas inciden en sus aprendizajes.

Además, en este tipo de análisis resulta importante, y mucho, su nivel de concreción. Es decir, en primer lugar, confiamos en que deben orientarse a una metodología concreta, pues será así como podremos aislar los efectos derivados de la misma de aquellos que resultan de otro tipo de iniciativas. Y, en segundo lugar, creemos conveniente centrarse en un perfil de estudiante concreto, por ejemplo, en función de áreas de conocimiento, para poder realizar así análisis comparados posteriores y valorar los niveles de adecuación a las diferentes titulaciones.

En esta idea es donde radica la importancia de nuestro trabajo, ya que nos centramos en el análisis de una metodología en particular y cuyos resultados apenas han sido tratados en nuestro contexto, refiriendo el ApS a un colectivo de estudiantes universitarios.

5.2. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

En este trabajo se investiga el vínculo que se establece entre la implementación de la metodología de aprendizaje-servicio en la universidad y el aprendizaje académico obtenido por el alumnado, concretamente en las titulaciones de Ciencias de la Educación de la Universidade de Santiago de Compostela. Por tanto, el objetivo principal es evaluar la eficacia del aprendizaje-servicio para mejorar el desempeño académico de los estudiantes de titulaciones de educación de la USC.

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar el impacto que tienen los proyectos de aprendizaje-servicio en variables mediadoras del rendimiento académico de los estudiantes universitarios.
2. Identificar el perfil de los estudiantes de ciencias de la educación de la USC en los que el ApS demuestra mayor efectividad.
3. Conocer la percepción y el grado de satisfacción de los estudiantes que participan en proyectos de ApS.
4. Analizar la percepción del profesorado que coordina proyectos de ApS en titulaciones de educación sobre los efectos en el aprendizaje de su alumnado.

La finalidad última de toda investigación es estudiar una realidad en la que se inserta una situación problemática o novedosa. En nuestro caso, los objetivos que planteamos nos permiten analizar una realidad concreta en la que se está desarrollando un proceso de cambio e innovación. Esto nos permitirá optimizar las experiencias concretas de aprendizaje-servicio y su calidad, pensando en incrementar el efecto que

producen en el alumnado, lo que consecuentemente podría contribuir al avance de la institucionalización de esta metodología.

5.3. MÉTODO

Ahora que ya hemos justificado el interés y la pertinencia de nuestro estudio, así como los objetivos perseguidos, pasaremos a describir el diseño empírico que sirvió de guía en el proceso de recogida y análisis de datos, así como en la interpretación de los resultados.

El diseño de una investigación permite estructurarla y recoge las actividades a desempeñar, así como el modo en que se alcanzarán los objetivos propuestos y se abordará el problema de investigación (Latorre, del Rincón, y Arnal, 2003). Se configura como la estrategia adoptada para conseguir la información que se pretende, por lo que actúa como un marco de referencia a la hora de analizar las relaciones entre las variables de estudio (Albert, 2007). En resumen, puede ser entendido como el plan o la estructura que guiará todo el proceso, y tiene que ser concebido de un modo determinado que permita obtener respuestas para las preguntas que motivan la investigación (Kerlinger y Lee, 2002). Es, incluso, la “esencia misma de la investigación” ya que su finalidad es la de planificar el modo en que las hipótesis de un estudio serán contrastadas con la realidad (Sierra, 2003, p. 124).

Concretamente, nosotros hemos optado por un diseño cuasiexperimental, también denominado comprometido (Kerlinger y Lee, 2002). Se trata de un tipo de investigación ubicada en una situación real, en la que ciertas variables independientes son manipuladas por el investigador hasta donde la propia situación lo permite (Latorre et al., 2003).

Hablamos de diseños similares al experimental en lo que atañe a la recopilación de datos, es decir, el cuándo y el a quién de la medida, pero sin poder ejercer control sobre los estímulos experimentales, en concreto el cuándo y a quién de la exposición, además de la posibilidad de aleatorizarla (Campbell y Stanley, 1978). Aun así, a pesar de la debilidad que *a priori* puedan aparentar, Campbell y Stanley (1978, p. 73), dos de los investigadores que más han aportado al respecto, afirman que “son lo bastante indagatorios para merecer que se los utilice allí *donde no se disponga de otros medios de estudio más eficaces*”.

En nuestro caso, la variable independiente viene dada por los diferentes proyectos de aprendizaje-servicio. Es decir, los alumnos que participan en estas experiencias conforman el grupo experimental (GE), mientras que aquellos que siguen la metodología habitual actuarán como grupo control (GC). Se trata de conocer si existen diferencias entre ambos grupos en lo que atañe al desarrollo de determinadas variables asociadas a un mejor rendimiento académico. Resumiendo, un diseño cuasiexperimental viene dado por la manipulación de una variable independiente como mínimo (proyecto de ApS) con la intención de conocer la relación que establece con otras variables dependientes (dimensiones determinantes del aprendizaje y el rendimiento académico). En la Tabla 17 se observa el esquema que sigue nuestro estudio.

Tabla 17. Secuencia del estudio cuasiexperimental

Grupos	Asignación	Pretest	Tratamiento	Posttest
Experimental	No azar	O_{E1}	X	O_{E2}
Control	No azar	O_{C1}	—	O_{C2}

Vemos, pues, que en estos estudios no se cuenta con una elección azarosa de los sujetos de la muestra. Sin embargo, la aleatorización del tratamiento, en principio, se supone al azar, si bien las condiciones del contexto podrán implicar variaciones. Como nos indican Campbell y Stanley (1978), pueden existir dos versiones de este diseño: un primero en el que se dispone de dos grupos naturales, por ejemplo una clase, donde el investigador puede elegir libremente a cuál se asigna el tratamiento; y un segundo tipo en el que el grupo experimental busca voluntariamente exponerse al tratamiento, sin tener un grupo control de esa misma población.

Nuestro caso se aproxima al segundo de los tipos expuestos, pues no disponemos de la posibilidad de aleatorizar la asignación del tratamiento a los grupos. En concreto, nos vemos obligados a situarnos en aquellas asignaturas y cursos donde el profesorado introduce prácticas de aprendizaje-servicio, lo que da lugar a dos posibles situaciones: los proyectos donde todos los estudiantes participan en el ApS; y aquellos en los que solamente los que deciden hacerlo voluntariamente se implican en estas experiencias, siendo sus compañeros de curso los que se configuran como grupo control. La posibilidad de que los estudiantes decidan libremente la metodología que seguirán (ApS u otra alternativa) es una de las limitaciones que Steinberg, Bringle, y McGuire (2013) reconocen dentro de los estudios cuasiexperimentales sobre ApS.

Por ello, tomamos en consideración la afirmación de Kerlinger y Lee (2002) cuando proponen que cualquier aspecto que incida en este sentido (como puede ser la participación voluntaria en el tratamiento) terminará por influir en las medidas obtenidas en la variable dependiente. No obstante, en este tipo de casos, que pueden resultar más endebles, el contar con un grupo control “ayuda a interpretar, aunque sea muy divergente en el método de reclutamiento y el nivel medio” (Campbell y Stanley, 1978, p. 98).

Este tipo de investigación es propia de contextos en los que no existe la posibilidad de modificar la estructura de los grupos ya formados, lo que dificulta las posibilidades de establecer una distribución aleatoria de los sujetos, e incluso de los tratamientos (Latorre et al., 2003). Precisamente por esto, es tan común en la investigación en educación. Además, en nuestro caso seguimos la recomendación de Cohen y Manion (1990) para dar equilibrio a los dos grupos, siendo ambos similares, pues todos los estudiantes proceden de titulaciones de educación de la misma universidad.

Nuestro problema de investigación, que no es otro que analizar la efectividad de una metodología educativa innovadora frente a las dinámicas tradicionales, nos sitúa en un paradigma positivista o empírico-analítico, lo cual ha influido en la elección de una metodología específica. Dado que no nos encontramos ante un estudio meramente exploratorio o descriptivo, en tanto que buscamos conocer las relaciones existentes entre dos variables, nos disponemos a establecer hipótesis para nuestro estudio.

Después de intelectualizar el problema, analizar experiencias pasadas y observar fenómenos relevantes al respecto (Kerlinger y Lee, 2002), planteamos la hipótesis principal de nuestra investigación: la introducción del aprendizaje-servicio en la universidad supone mejoras en dimensiones directamente vinculadas al rendimiento académico de los estudiantes. Esta, se concreta en las siguientes hipótesis intermedias:

- Existen diferencias en lo que respecta al desarrollo de variables relacionadas con el desempeño académico entre los estudiantes de titulaciones de educación de la USC que participan en ApS y los que no.
- Los resultados que experimentan los universitarios que trabajan en ApS varían en función de su perfil sociodemográfico y académico.
- Los estudiantes que participan en proyectos de ApS están satisfechos con esta metodología activa que les permite poner su conocimiento en práctica.

A partir de lo explicado hasta ahora, procedemos a continuación a situar nuestro estudio, tomando como referente los aspectos de toda investigación social, cuya variabilidad nos permite, según Sierra (2003), establecer diferentes tipologías:

- Finalidad. Se trata de una investigación aplicada, pues, por la naturaleza cuasiexperimental de la misma, no se pretende solo comprender un fenómeno, sino que se interviene en la realidad con la finalidad de mostrar mejoras sociales, en este caso, introduciendo enfoques educativos innovadores.
- Alcance temporal. Se trata de un estudio seccional que se limita a un momento concreto, sin pretender análisis sucesivos y longitudinales.
- Profundidad. Es un estudio explicativo. No trata únicamente de medir variables, sino de analizar las relaciones que se establecen entre ellas.
- Fuentes. Nuestra investigación acude únicamente a datos primarios, ya que toda la información se recoge de primera mano a través de la aplicación de los instrumentos empleados.
- Carácter. En función de esta división nuestro estudio opta por un enfoque mixto, en el que se combina el uso de instrumentos cuantitativos con otros de corte cualitativo.
- Naturaleza. Podemos caracterizarla como experimental (cuasiexperimental concretamente), ya que procederemos a la observación de un fenómeno social en el que se manipula una variable.
- Objeto social al que se refiere. Por la disciplina y la institución que se estudia, nuestro trabajo se sitúa en las Ciencias de la Educación.
- El marco en que tiene lugar. Hablamos, en nuestro caso, de una investigación sobre el terreno o de campo, ya que el grupo y fenómeno de interés son estudiados en su ambiente natural.
- Tipo de estudio a que da lugar. Estamos ante una investigación evaluativa. Nuestra intención es la de conocer los efectos, la utilidad y el grado en que se alcanzan los objetivos de un programa en el campo educativo.

5.4. FASES DEL PROCESO

Todas las investigaciones se articulan en torno a diversas fases, en las que los investigadores realizan una serie de actividades que han de definir previamente para cada una de ellas. Por esto mismo, confiamos en que, con la intención de describir el

proceso de investigación que seguimos, es preciso clarificar las etapas por las que transcurre (Hernández y Maquilón, 2010).

Tomando en consideración la existencia de un amplio consenso en lo que se refiere a la proposición de un conjunto de etapas, en el caso de nuestro estudio proponemos el esquema que se observa en la Figura 2.

Figura 2. Fases del proceso de investigación



Fuente: Elaboración propia a partir de Bisquerra (1989), Hernández y Maquilón (2010), y Latorre et al. (2003)

Si tenemos en cuenta que estas fases, en cierto modo, se suceden de un modo lineal, podemos agruparlas en tres etapas principales en torno a las que se han articulado las diferentes actividades que hemos ido afrontando a lo largo del proceso de investigación:

1. En la primera de las grandes fases, a partir de las consideraciones previas, se realizó el planteamiento de la investigación y una profunda revisión bibliográfica en torno a diferentes fuentes: publicaciones periódicas, libros, informes, actas de congresos, tesis doctorales, entre otros. Fue así como nos vimos en disposición de definir los objetivos y las hipótesis del estudio.
2. En una segunda, una vez determinado el diseño del estudio, procedimos a la construcción de los tres instrumentos y a la recogida de los datos.
3. Por último, nos encargamos del análisis de los datos, tanto cuantitativos como cualitativos, y de la interpretación de los resultados, lo que terminó por dar lugar al informe final.

Estas tres grandes etapas se han ido desarrollando a lo largo de un periodo de cinco años, que era el tiempo que estimamos desde un primer momento como necesario para realizar todas las tareas previstas. El haber definido adecuadamente esta temporalización desde el inicio del proceso ha ayudado a minimizar las dificultades y riesgos en el transcurso del trabajo.

Asimismo, a pesar de que estas fases se conciben con una estructuración secuencial, no podemos entenderla como una estructura rígida e inamovible. Es decir, sin olvidar la continuidad entre todas ellas, es también necesario dotar de flexibilidad y creatividad a la investigación. Por tanto, la dirección entre las fases es bidireccional, lo que implica moverse de unas a otras en función de las necesidades de avance y reconfiguración del propio estudio, teniendo siempre en consideración las pautas y los criterios de rigor que delimitan el camino a seguir.

5.5. PROCEDIMIENTO

5.5.1. Participantes

Se ha optado por un muestreo bietápico. En primer lugar, teniendo en cuenta que el objetivo principal es evaluar la eficacia del ApS para mejorar el desempeño académico de los estudiantes de educación de la USC, utilizamos un muestreo intencionado no probabilístico (Cohen y Manion, 1990; Kerlinger y Lee, 2002; Latorre et al., 2003) que

nos sitúa en las dos facultades en que se imparten dichas titulaciones: la de Ciencias de la Educación en Santiago, y Formación del Profesorado en Lugo.

A continuación se procedió de nuevo con un muestreo intencionado no probabilístico, pues la selección de la muestra de estudiantes participantes en aprendizaje-servicio y de sus compañeros de curso dependió directamente de los proyectos concretos que se desarrollaban en las titulaciones que nos proponemos como objeto de estudio. Por tanto, se analizaron los datos que se recogieron de los siete proyectos de ApS instalados en estas titulaciones durante el curso académico 2016-2017.

En concreto, aplicamos un cuestionario (pretest y posttest) a alumnos que trabajan tanto con ApS como con la metodología habitual (Cuestionario sobre Competencias Cívico-Sociales y Autoeficacia del Alumnado Universitario – CUCOCSA), y un diferencial semántico solamente para los alumnos de ApS. El conjunto de sujetos que ha participado en el estudio se recoge en la Tabla 18.

Tabla 18. Muestra del CUCOCSA y el diferencial semántico

Proyecto	CUCOCSA Pretest		CUCOCSA Posttest		Diferencial semántico
	GE	GC	GE	GC	
1. Pedagogía Intercultural y Aprendizaje-Servicio (PEINAS)	21	29	18	28	20
2. Cuentos y maquetas para compartir	94	0	81	0	69
3. Taller de iniciación musical	11	94	15	76	8
4. EDUCO: Educación Social e Intervención Comunitaria	10	37	16	43	16
5. Observando los parques infantiles de la ciudad de Santiago de C.	81	41	65	30	64
6. Expresión corporal y aprendizaje-servicio (EXCORAS)	19	18	15	12	15
7. Jugando con las palabras	23	0	17	0	17
TOTAL	259	219	227	189	209
	478		416		

Para describir el perfil de estos alumnos, tomaremos a los 478 sujetos del pretest del CUCOCSA. Se implicaron en proyectos de ApS (grupo experimental) un total de 259 (54.2%), mientras que 219 (45.8%) se mantuvieron en la metodología ordinaria (grupo control). Las edades varían desde los 18 hasta los 42 años, si bien el 89.5% se encuentran en el tramo 18-24 años, con una media de edad de 21,49. Nos encontramos con que el 80.3% son mujeres y el 19.7% hombres, lo que da buena cuenta de la feminización que caracteriza a las titulaciones del ámbito educativo.

La mayoría procede del Grado en Maestro en Educación Primaria (69.2%), donde se desarrollan gran parte de los proyectos evaluados, además de un 10.5% del Grado en Maestro en Educación Infantil, un 10.5% del Grado en Pedagogía, y un 9.8% del Grado en Educación Social. En cuanto a los cursos, se da una distribución igualada a lo largo de los cuatro años de las titulaciones de grado: 19.7% cursan primero, 23% segundo, 31.8% tercero, y 25.5% cuarto. La mayor parte (75.5%) estudian en la Facultad de Ciencias de la Educación (Campus de Santiago), y el 24.5% en la Facultad de Formación del Profesorado (Campus de Lugo).

Solamente 14 estudiantes (2.9%) afirman participar en un convenio de movilidad (Erasmus, SICUE-Séneca y Convenios Bilaterales). Por último, el 88.9% de los sujetos indican no haber participado anteriormente en proyectos promovidos desde una materia que implicasen un servicio a la comunidad.

Además de lo explicado hasta aquí, hemos realizado una entrevista semiestructurada al profesorado responsable de las siete experiencias de aprendizaje-servicio objeto de estudio. En este sentido, contamos con un proyecto (Jugando con las palabras) que se articula a lo largo de dos asignaturas, una en cada semestre, por lo que en ese caso hemos realizado una entrevista a la profesora responsable al final de cada semestre, debido a que las actividades realizadas fueron diferentes. Se hicieron, por tanto, ocho entrevistas en las que participaron once profesores, ya que en tres de los proyectos estaban implicados más de un docente.

Con la intención de realizar una aproximación pormenorizada a los participantes en nuestro estudio, describimos a continuación los rasgos que definen a cada uno de los siete proyectos.

5.5.1.1. Proyecto “Pedagogía Intercultural y Aprendizaje-Servicio (PEINAS)”²⁹

Es uno de los proyectos de ApS con mayor recorrido de la USC, ya que tiene su origen en el curso 2010-2011 (Priegue y Sotelino, 2016; Santos Rego et al., 2015; Sotelino, Santos Rego, y García Álvarez, 2019). Se desarrolla en la asignatura de “Pedagogía Intercultural”, de carácter obligatorio y que transcurre en el segundo semestre del segundo curso del Grado en Pedagogía (Facultad de Ciencias de la Educación de

²⁹ Ver <http://peinasusc.blogspot.com/> - <http://www.usc.es/gl/servizos/sepiu/sc102/12.peinas.html>

Santiago). Es coordinado por los profesores Miguel A. Santos Rego y Alexandre Sotelino Losada, y en el curso 2016-2017 fue uno de los proyectos concedidos en la I Convocatoria de proyectos de innovación educativa en aprendizaje-servicio de la USC.

La participación del alumnado en el proyecto es voluntaria, y en los últimos años implica a 20-25 estudiantes en cada edición. Los criterios de selección son la proximidad al lugar del servicio, la disponibilidad de entidades y el orden de inscripción. Los alumnos que no participan en el proyecto siguen la modalidad de trabajo y evaluación habitual, basada en la asistencia a diferentes sesiones interactivas de las que se exige a los implicados en PEINAS. Por tanto, para nuestro estudio, contamos con un grupo de alumnos que formaron parte del grupo control al no implicarse en la experiencia. Los objetivos del proyecto son los siguientes:

- Conocer la realidad social y educativa de las diferentes comunidades culturales de Galicia.
- Analizar la importancia que tiene el asociacionismo en la gestión de la diversidad cultural.
- Participar en el diseño y desarrollo de algún programa o actividad que oferte la asociación receptora.
- Establecer vínculos y conexiones directas entre los contenidos de la asignatura de Pedagogía Intercultural y el servicio ofrecido.

Las actividades de servicio que se desarrollan varían en función del tipo de entidad. En el curso 2016-2017 participaron las siguientes: Equus Zebra (A Coruña), Asociación Plural.es + = q ≠ (Caldas de Reis), Fundación Secretariado Gitano (Pontevedra), Médicos do Mundo (Santiago de Compostela), Humanismo y Democracia (Santiago de Compostela), Cruz Vermella (Santiago de Compostela, Ourense, y Pontevedra), Proxecto Vagalume (Santiago de Compostela), y Fundación Juan Soñador – Teranga (Vigo y Ourense). Vemos, por tanto, la diversidad de las entidades en toda la geografía gallega, además de claras diferencias en su ámbito de actuación. No obstante, todas ellas presentan necesidades que pueden ser abordadas por el alumnado del proyecto PEINAS: dificultades para diseñar, implementar y evaluar programas socioeducativos en contextos de diversidad cultural. En este sentido, los servicios que se derivan de esta experiencia pueden agruparse en los siguientes:

- Asesoramiento sociolaboral a colectivos inmigrantes.
- Optimización de los procesos de aprendizaje.

- Organización de actividades de ocio y tiempo libre.
- Intervención comunitaria.
- Difusión y sensibilización de las actividades desarrolladas por las entidades.

Con el fin de que el alumnado desarrolle su competencia intercultural, la reflexión es un elemento central en el proyecto PEINAS. Para ello se introducen una tutoría grupal cada mes a fin de compartir las experiencias, tutorías individuales, y la elaboración de un portafolios.

5.5.1.2. Proyecto “Cuentos y maquetas para compartir”

Es otro de los proyectos de mayor recorrido en la USC, ya que se implantó en el curso 2012-2013 (Fiuza, Lage, y Barcala, 2016). Tiene lugar dentro de la asignatura de “Dificultades de Aprendizaje y Trastornos del Desarrollo” (de carácter obligatorio), ubicada en el segundo semestre de primer curso de los Grados en Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria (Facultad de Formación del Profesorado de Lugo), si bien la mayoría de los estudiantes proceden de la segunda de las titulaciones. La profesora María José Fiuza Asorey es la responsable de esta iniciativa, que se corresponde con el tipo de proyectos que en su origen no eran de aprendizaje-servicio, pero que con el paso del tiempo se fueron aproximando a esta metodología hasta adoptar, incluso, la denominación (Puig et al., 2007). En el curso 2016-2017 todos los estudiantes participaron en la experiencia, por lo que no nos ofrece sujetos que pasen a formar parte del GC.

El objetivo principal con el que se concibe es sensibilizar a los futuros profesores de educación infantil y primaria sobre la inclusión a partir del diseño y construcción de cuentos y maquetas de espacios significativos que, posteriormente, serán donados a la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). Este objetivo se desdobra en dos específicos:

- Familiarizar a los estudiantes con el fenómeno de escuela y sociedad inclusivas desde los primeros cursos, debido a la ausencia de una asignatura específica en el plan de estudios.
- Iniciar al alumnado en la metodología del ApS con la intención de paliar necesidades sociales.

En un primer momento, profesores especialistas de la ONCE mantienen un encuentro formativo inicial con el alumnado del proyecto, tratando de trasladar las

necesidades a las que se enfocará el servicio. A continuación, la elaboración de los cuentos y maquetas se realiza en la hora y media de sesiones interactivas semanales, en las que el total del alumnado se divide en tres grupos, contando con préstamos por parte de la ONCE como pueden ser varias máquinas Perkins. Por último, una vez finalizados los cuentos y las maquetas, se realiza una sesión final de reflexión, y una jornada de celebración en la que tiene lugar un acto institucional para la entrega de materiales.

Finalmente, la ONCE distribuye los cuentos y las maquetas inclusivos realizados por los estudiantes del proyecto, como préstamos temporales, al alumnado con deficiencias visuales y ceguera que se encuentra escolarizado en centros educativos de la provincia de Lugo.

5.5.1.3. Proyecto “Taller de iniciación musical”³⁰

Este proyecto, que se ubica en la asignatura “Música en la Educación Primaria”, obligatoria del tercer curso del plan de estudios del Grado en Maestro de Educación Primaria (Campus de Santiago), se instauró en el curso académico 2015-2016, bajo la coordinación de las profesoras Carol Gillanders y Laura Tojeiro (Gillanders, Cores, y Tojeiro, 2018). En su segunda edición fue concedido en la I Convocatoria de proyectos de innovación educativa en aprendizaje-servicio de la USC para el curso 2016-2017. Al año siguiente (2017-2018), se reformuló con la participación de más profesores, y se extendió al alumnado del Máster Universitario en Profesorado de ESO, Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas (Especialidad de Artes). Además, en su edición del año 2015 obtuvo financiación del Consejo Social de la USC.

En cada edición hay un número aproximado de diez estudiantes que se implican en el proyecto de aprendizaje-servicio, y así fue en el año académico de este trabajo de investigación (2016-2017). La participación es voluntaria, si bien se intenta que en cada edición sean los estudiantes que cuentan con alguna formación reglada en música los que lo asuman, con la intención de que el proyecto sirva para ampliar y dotar de mayor complejidad a los contenidos de la asignatura. Este no fue el caso del curso 2016-2017, aunque los estudiantes sí contaban con formación en baile tradicional gallego. Por tanto, este proyecto cuenta con alumnos que, al seguir la metodología habitual, forman parte del grupo control.

La finalidad de esta experiencia es desarrollar en el alumnado competencias y habilidades que son necesarias para todo maestro de Primaria: diseñar, planificar e

³⁰ Ver <http://www.usc.es/gl/servizos/sepiu/sc102/08.obradoirodeiniciacionmusical.html>

impartir sesiones de educación musical; la toma de decisiones; o la gestión de grupos de estudiantes heterogéneos, entre otros. Este propósito se complementa con otros objetivos:

- Potenciar el conocimiento de ámbitos de desarrollo profesional diferentes al sistema educativo.
- Mejorar la percepción que tiene el alumnado acerca de la asignatura.
- Ofrecer un servicio de calidad basado en actividades de iniciación musical en un contexto que presente una necesidad al respecto.

La entidad con la que se colaboró en el curso 2016-2017 fue el Local Sociocultural de Figueiras, en una zona rural de Santiago de Compostela, y los destinatarios niños de 3º y 4º curso de Educación Primaria. La necesidad percibida es la ausencia de talleres artísticos en este tipo de centros.

Partiendo de dicha necesidad, en una primera fase, y una vez inscritos de forma voluntaria, los alumnos comienzan a crear el material y a diseñar las diferentes sesiones. A continuación se implementaron los talleres en el local sociocultural, terminando cada sesión con la inclusión de una noticia en un blog. Finalmente, además de evaluar al alumnado universitario implicado por diferentes medios, los niños destinatarios del servicio también evaluaron su satisfacción con las actividades en las que participaron.

5.5.1.4. Proyecto “EDUCO: Educación Social e Intervención Comunitaria”³¹

Se trata de un proyecto, cuya primera edición se corresponde con el curso que evaluamos, que se diferencia de los anteriores por implicar a diferentes asignaturas y profesores (Longueira y Mariño, 2018). Así, se ubica en el tercer curso del Grado en Educación Social en la Facultad de Ciencias de la Educación de Santiago, y se extiende a tres asignaturas, una del primer semestre (“Planificación y Diseño de Programas de Educación Social”) y otras dos del segundo (“Gestión y Desarrollo de Programas de Educación Social” y “Evaluación de Programas de Educación Social”). No obstante, al tratarse del primer año de implementación, la primera asignatura se orientó principalmente a preparar a los alumnos para el servicio, por lo que fue en el segundo semestre cuando se implicaron realmente en las entidades.

La estrecha relación entre las tres materias, y la intención de darles continuidad a través de un mismo proyecto transversal, justifican tal decisión, de la que participaron

³¹ Ver <http://www.usc.es/gl/servizos/sepiu/sc102/06.educo.html>

las profesoras Silvana Longueira Mato y Raquel Mariño Fernández, junto al profesor Miguel A. Nogueira Pérez. Además, formó parte de la I Convocatoria de proyectos de innovación educativa en aprendizaje-servicio de la USC.

La participación en esta experiencia es voluntaria, y el criterio para la selección de los estudiantes es el expediente académico, por lo que los demás alumnos siguen la metodología tradicional, pasando a formar parte del grupo control de nuestra investigación. El objetivo principal es dar la oportunidad a los alumnos de aproximarse a un contexto real de intervención para que así puedan llevar a cabo acciones socioeducativas, que les permitan movilizar sus competencias como futuros educadores sociales. Este propósito se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Situar al alumnado en contextos que son propios del perfil profesional para el que se están formando.
- Diseñar y planificar proyectos reales de intervención.
- Hacer el seguimiento y la monitorización de la gestión y desarrollo de los proyectos diseñados.
- Participar en la implementación y evaluación de los proyectos.
- Promover la ética deontológica en el correspondiente ejercicio profesional.

Además, lo que se busca es dar respuesta a las dificultades que numerosas entidades de acción social presentan para gestionar programas socioeducativos. En este sentido, las entidades con las que se ha colaborado determinaron las actividades que han desarrollado los alumnos, ofreciendo formación inicial específica:

- La ONG Solidaridad Internacional de Galicia. Trabajó en el ámbito de la Educación para el Desarrollo y la Cooperación Internacional, concretamente en lo relacionado con el comercio justo, la integración socio-laboral de las personas migrantes y la divulgación de un proyecto que la entidad gestiona en Nicaragua.
- La asociación ARELAS. Participa en un proyecto de sensibilización del colectivo LGTBI en un Instituto de Educación Secundaria del municipio lucense de Viveiro.
- La Cooperativa Feitoría Verde. En este caso los estudiantes se implicaron en el diseño y construcción de un mapa emocional en colaboración con centros de educación primaria de Santiago de Compostela.

Esta experiencia ha sido evaluada teniendo en cuenta las diferentes asignaturas en las que se inserta, por lo que para cada una de ellas se han valorado los contenidos curriculares pertinentes. Asimismo, el alumnado ha realizado un portafolios favorecedor de una reflexión que permitió describir la entidad, el proyecto en que se participó, un diario de sesiones, los aprendizajes adquiridos, y una valoración crítica.

5.5.1.5. Proyecto “Observando los parques infantiles de la ciudad de Santiago de Compostela”³²

Al igual que el anterior, el proyecto se desarrolla en dos asignaturas, si bien en este caso implica a estudiantes de cursos diferentes del Grado en Maestro de Educación Primaria en el Campus de Santiago: “Organización y Gestión del Centro Escolar” (obligatoria de segundo curso) y “Juego Infantil” (optativa de cuarto curso), ambas del primer semestre (Rodríguez Fernández, Crespo, y Mella, 2018). La experiencia, que es coordinada por la profesora Julia Crespo Comesaña en la materia de segundo, y el profesor José Eugenio Rodríguez Fernández en la de cuarto, solo se ha implementado durante el curso académico 2016-2017, año en el que se concedió en la I Convocatoria de premios de innovación educativa en ApS.

Se trata del único proyecto de los siete evaluados en el que participan estudiantes de asignaturas de diferentes cursos, lo que demuestra un alto grado de coordinación entre los profesores responsables. La participación es voluntaria en ambas, motivo por el cual nos encontramos con estudiantes que formaron parte del grupo control.

Aquí el objetivo principal es mejorar la formación de los futuros docentes por medio de la implementación de una metodología innovadora como es el ApS. En concreto, las actividades que realizarán los estudiantes parten de los siguientes dos objetivos:

- Observar los espacios de los parques infantiles de Santiago de Compostela, realizando un análisis pormenorizado de elementos como la ubicación, la seguridad o la accesibilidad, entre otros.
- Observar los tipos de actividades y conductas que se desprenden del uso que los más pequeños hacen de estos espacios.

Por tanto, el servicio de los estudiantes consiste, en primer lugar, en situarse físicamente por grupos en estos parques y analizar todo lo que allí ocurre, así como los

³² Ver <http://www.usc.es/gl/servizos/sepiu/sc102/10.observandoparquesinfantis.html>

aspectos más positivos y las deficiencias que presentan. Posteriormente, partiendo de un modelo de ficha de observación diseñada por los profesores, se procede a la elaboración de un informe conjunto entre los estudiantes de las dos asignaturas, que se dirige a las Concejalías de Medio Ambiente y Convivencia y de Educación y Ciudadanía de Santiago. Finalmente, se hizo entrega del informe al Concejal de Educación y Ciudadanía en un acto público celebrado en la Facultad, con la intención de que el Ayuntamiento pueda implementar las mejoras oportunas y convertir los parques infantiles en espacios de alto valor educativo, seguros y que transmisores de valores cívicos.

5.5.1.6. Proyecto “Expresión Corporal y Aprendizaje-Servicio (EXCORAS)”

Esta iniciativa se enmarca en la asignatura de “Didáctica de la Expresión y Comunicación Corporal”, optativa del cuarto curso del Grado en Maestro en Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de Santiago, y transcurre durante el segundo semestre del curso (Rodríguez Fernández, Sotelino, y Cambeiro, 2018). El año 2016-2017 tuvo lugar la primera edición de esta experiencia bajo la coordinación del profesor José Eugenio Rodríguez Fernández.

Todos los estudiantes de la asignatura participan en este proyecto. Sin embargo, al tratarse de una materia optativa, pudimos acceder a otros compañeros de curso que no están matriculados en la misma y que, por tanto, pasaron a formar parte del grupo control. En concreto, se trata de un grupo de estudiantes que cursan la asignatura “Tutoría y Orientación Educativa”.

El objetivo principal con el que se articula esta experiencia es el de dotar al alumnado de posibilidades para poner en práctica los conocimientos que poseen sobre didáctica y expresión corporal dentro de un entorno real, lo que debe producir una mejora de su formación como docentes. Específicamente, se proponen los siguientes objetivos:

- Familiarizarse con el significado educativo de la expresión corporal y la aplicabilidad que tiene en la educación infantil, dada su importancia para el desarrollo evolutivo del ser humano durante los primeros años de vida.
- Ser capaces de estructurar los contenidos, las metodologías y los elementos de evaluación que hacen referencia a la expresión corporal, ubicándolos dentro de los procesos educativos propios de la educación infantil.

- Establecer vínculos de colaboración con entidades sociales, con el fin de contribuir a que puedan desarrollar actividades lúdicas y educativas para niños de tres a seis años.

Para ello se colabora con una entidad sin ánimo de lucro, la Asociación Cultural Recreativa Os Tilos, en el Ayuntamiento de Teo. Una vez el docente establece el contacto con la entidad y se planifica el proyecto de forma conjunta con los estudiantes, se procede con el desarrollo de las actividades de servicio propiamente dichas. En las clases interactivas se realiza un entrenamiento, para posteriormente acudir a la entidad en pequeños grupos que van rotando a lo largo de nueve sesiones, de tal modo que todos los estudiantes pueden impartir un mínimo de dos. Por último, se realizó una celebración final en la Asociación Cultural.

5.5.1.7. Proyecto “Jugando con las palabras”³³

Se trata de un proyecto del cuarto curso del Grado en Maestro de Educación Primaria de la Facultad de Formación del Profesorado de Lugo. En concreto, se desarrolla en las asignaturas “Detección y Evaluación de los Problemas del Lenguaje en la Infancia” (primer semestre) y “Tratamiento e Intervención Psicoeducativa en los Problemas del Lenguaje” (segundo semestre). Ambas materias, de carácter optativo, forman parte de la Mención en Audición y Lenguaje de la titulación. La profesora responsable de ambas, María Fiuza Asorey, inició la experiencia en el curso académico 2016-2017 como un modo de situar al alumnado de la mención en contextos reales.

Todos los alumnos matriculados en las asignaturas participan en el proyecto de ApS, por lo que en este caso no contamos con otros compañeros a los que incluir en el grupo control de nuestro estudio.

El elemento más característico de esta experiencia es su vertebración en el marco de dos asignaturas, lo que la extiende a todo el año académico, realizando actividades diferenciadas en cada uno de los dos semestres, para así establecer un vínculo estrecho con los contenidos curriculares.

Se parte de una necesidad manifestada por centros educativos para atender las dificultades de los alumnos en lo que atañe a cuestiones relacionadas con los problemas del lenguaje y con el tratamiento de necesidades específicas de apoyo educativo en las aulas. Por tanto, el objetivo principal es el de ofrecer asesoramiento a las docentes de un

³³ http://www.usc.es/es/centros/ffp/modules/events/news_0002.html

Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP), al tiempo que se ofrece a los estudiantes la posibilidad de movilizar competencias relacionadas con el futuro ejercicio docente, especialmente en el ámbito de la audición y el lenguaje.

En este caso concreto se colaboró con el CEIP Illa Verde, que se encuentra próximo a la Facultad. Los estudiantes procedieron, en primer lugar, a aplicar una pequeña prueba para valorar las destrezas lectoras de los niños y niñas del CEIP, para posteriormente elaborar informes individualizados que se presentaron a las profesoras. Partiendo de ese diagnóstico, se diseñaron talleres en los que, de un modo lúdico y con diferentes niveles de complejidad, se fomentó el aprendizaje lector, especialmente en lo relacionado con la conciencia fonológica. No obstante, se produjo un cierto efecto de bola de nieve, y en el propio centro educativo se fueron sumando cada vez más profesoras a la colaboración con los estudiantes universitarios, solicitando asesoramiento, así como el diseño de materiales específicos para utilizar en el aula con niños que presentaban necesidades específicas.

5.5.2. Descripción de los instrumentos de investigación

Atendiendo al enfoque metodológico propuesto para alcanzar los objetivos y abordar los contenidos de nuestra investigación, presentamos los siguientes instrumentos como los más adecuados:

- Cuestionario sobre Competencias Cívico-Sociales y Autoeficacia del Alumnado Universitario (CUCOCSA). Se trata del instrumento en torno al que gira el estudio cuasiexperimental, aplicado a los grupos experimental y control (pretest y posttest), con la finalidad de conocer el grado en que se desarrollan una serie de competencias vinculadas al aprendizaje académico.
- Cuestionario para la evaluación final del proyecto de ApS. Es un diferencial semántico o escala de Osgood, que se aplica a los estudiantes que participaron en los diferentes proyectos de aprendizaje-servicio, a fin de conocer el grado de satisfacción una vez finalizadas las experiencias en torno a una serie de dimensiones que definen a todo proyecto de este tipo.
- Entrevista semiestructurada al profesorado responsable de los proyectos de ApS, para obtener información a partir de su percepción del proyecto y el impacto derivado del mismo, con el objeto de triangular los datos que fueron recogidos con los dos cuestionarios anteriores.

De este modo, nuestra investigación adquiere un componente de corte cualitativo, lo que la sitúa en un enfoque metodológico mixto. Entendemos que ciertos problemas sociales pueden ser mejor comprendidos si se complementan los análisis dispuestos desde una perspectiva cuantitativa con otros de naturaleza cualitativa, con la intención de explorar holísticamente aspectos más concretos de la experiencia humana. Según Johnson y Onwuegbuzie (2004), debe entenderse que tanto la investigación cuantitativa como cualitativa son importantes y de utilidad, por lo que los métodos mixtos no buscan suplirlas, sino combinarlas con la intención de aprovechar las fortalezas y minimizar las debilidades de cada una de ellas.

Por tanto, a partir de la triangulación de los datos obtenidos con estos instrumentos hemos abordado el objetivo principal de nuestro estudio, así como los objetivos específicos, todo ello sin olvidar en ningún momento la pertinencia del enfoque adoptado con el diseño por el que se ha optado (Tabla 19).

Tabla 19. Relación entre instrumentos y objetivos de investigación

Instrumento	Destinatarios	Objetivos que aborda
Cuestionario pretest y posttest (CUCOCSA)	Estudiantes participantes en proyectos de ApS y compañeros que no participan	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar el impacto que tienen los proyectos de aprendizaje-servicio en variables mediadoras del rendimiento académico de los estudiantes universitarios. - Identificar el perfil de los estudiantes de ciencias de la educación de la USC en los que el ApS demuestra mayor efectividad.
Diferencial semántico	Estudiantes que participan en los proyectos de ApS	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer la percepción y el grado de satisfacción de los estudiantes que participan en proyectos de ApS.
Entrevista al profesorado	Profesores que coordinan las diferentes experiencias de ApS	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar la percepción del profesorado que coordina proyectos de ApS en titulaciones de educación sobre los efectos en el aprendizaje de su alumnado.

En este punto queremos destacar la importancia que tienen los instrumentos dentro del proceso de investigación pues, como hemos visto, se diseñan con la intención de dar respuesta a los objetivos propuestos. Con la aplicación de estos tres instrumentos hemos obtenido información de diferentes fuentes, concretamente desde los dos actores académicos de un proyecto de aprendizaje-servicio, los estudiantes y el profesorado, y que, por tanto, nos ofrecen la información más valiosa para nuestro estudio.

Sin olvidar que a lo largo de toda la investigación se produce una articulación coherente entre teoría y metodología, lo que se refleja en una construcción de los

instrumentos adecuadamente fundamentada. Pasamos, a continuación, a presentarlos pormenorizadamente.

5.5.2.1. Justificación y análisis del CUCOCSA

Como ya hemos anunciado, en nuestro estudio hemos hecho uso de dos cuestionarios, ya que se trata de instrumentos que incluyen “un conjunto más o menos amplio de preguntas o cuestiones que se consideran relevantes para el rasgo, característica o variables que son objeto de estudio” (Bisquerra, 1989, p. 88). El primero de ellos (CUCOCSA) fue aplicado tanto en pretest como en postest a los estudiantes que siguen la modalidad de aprendizaje-servicio y a sus compañeros evaluados por el procedimiento habitual.

Para la construcción del CUCOCSA, fue necesario acudir a instrumentos ya diseñados y que perseguían objetivos similares a los de nuestra investigación. No obstante, no nos encontramos con ningún instrumento que se ajustase específicamente a los propósitos que perseguimos, esto es, a evaluar las relaciones entre aprendizaje-servicio y desempeño académico. Fue por ello que, tomando como referencia los trabajos en los que se afirma que la incidencia del ApS en el aprendizaje académico de los estudiantes se produce a través de una serie variables mediadoras (Furco, 2005; Gallini y Moely, 2003; Rodríguez Gallego, 2014; Simonet, 2008), hicimos uso de estudios e instrumentos que miden estas dimensiones. A continuación profundizaremos en cuáles han sido las diferentes fuentes en las que nos hemos apoyado para construir cada una de las secciones del cuestionario.

Lo que se pretendía con este instrumento era identificar la percepción de los estudiantes respecto de la formación que reciben en la universidad, la participación y el compromiso social, el nivel de desarrollo de competencias cívico-sociales, y las creencias sobre su autoeficacia. Entonces, podemos afirmar que, de modo general, este cuestionario toma en consideración factores, tanto de carácter personal como académico, de los que podemos extraer variables que influyen en el rendimiento en las tareas académicas de los universitarios. El fin último, por tanto, es conocer el modo en que el aprendizaje-servicio puede llegar a producir cambios en los elementos aquí mencionados.

En lo que se refiere a su diseño, se propusieron diferentes tipos de preguntas, prevaleciendo aquellas de tipo escalar por ser las que más se ajustaban a los objetivos de

nuestro estudio. Asimismo, a la hora de organizarlas, hemos procedido a unificarlas con la intención de facilitar su cumplimentación y la posterior codificación de los datos en el paquete estadístico correspondiente.

La validez de contenido de CUCOCSA, es decir, el grado en que los elementos y contenidos que lo conforman son representativos, adecuados y relevantes para su propósito de investigación (Haynes, Richard, y Kubany, 1995; Kerlinger y Lee, 2002), fue verificada a través de una validación externa realizada por cinco jueces expertos, procedentes de cada una de las universidades que participaban en el proyecto de I+D+i. El juicio de expertos consiste en “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008, p. 29). Así pues, los cinco expertos representan dominios académicos de interés para nuestro objetivo: el aprendizaje-servicio, el compromiso cívico y social, o el aprendizaje académico en la universidad, entre otros.

Las sugerencias aportadas permitieron avanzar en la elaboración del cuestionario y dar consistencia a su diseño. Puede decirse, por lo tanto, que contribuyeron a mejorarlo tanto en forma (ubicación y orden de los ítems) como en contenido (ampliación y eliminación de ítems, y grado en que son inteligibles). Por tanto, la versión definitiva del cuestionario que se utilizó para recoger los datos se compuso por 13 preguntas (ver Anexo I) agrupadas en cinco bloques: datos de identificación (donde se incluye una pregunta sobre la participación en el proyecto de ApS), valoración de la formación en la universidad, participación y compromiso social, competencias cívico-sociales, y la percepción sobre su autoeficacia tanto en situaciones cotidianas como académicas (Santos Rego y Lorenzo, 2018).

En concreto, está formado por 3 preguntas abiertas (1, 3 y 5), que se refieren a la fecha de nacimiento, la titulación cursada y la facultad, y 10 cerradas. Las preguntas cerradas se dividen, a su vez, en ítems dicotómicos (2, 6, 7, 8 y 13), de elección múltiple con una única opción de respuesta (4), e ítems de tipo escalar (9, 10, 11 y 12).

Específicamente, se trata de escalas tipo Likert con 5 opciones de respuesta. En los ítems agrupados en las preguntas 9 (formación en la universidad), 11 (competencias cívico-sociales) y 12 (autoeficacia), el valor 1 indica “total desacuerdo”, 2 “desacuerdo”, 3 “indiferente”, 4 “acuerdo” y 5 “total acuerdo”. En la pregunta 10 (participación social) las respuestas oscilan entre 1 “nunca”, 2 “anualmente”, 3

“semestralmente”, 4 “mensualmente” y 5 “semanalmente”, para referirse al nivel de participación en diferentes actividades.

La versión para posttest de CUCOCSA está compuesta por 11 preguntas, en vez de 13, al eliminar dos del bloque de identificación. En concreto, no se incluyeron las relacionadas con la participación del estudiante en un programa de movilidad, así como la participación previa en alguna iniciativa que, promovida desde una asignatura, implicase un servicio a la comunidad.

Con la intención de comprobar la fiabilidad y validez de estas escalas, procedimos a realizar un análisis factorial exploratorio y, a continuación, confirmatorio. El proyecto de I+D+i supuso una ventaja en este sentido, ya que nos permitió hacerlo tomando la muestra del total de proyectos evaluados en la Universidad de Santiago de Compostela en el curso académico 2016-2017, que en este caso implicaban a un total de 996 estudiantes de 19 experiencias. Para la realización de los análisis se procedió a dividir aleatoriamente dicha muestra, haciendo uso del paquete estadístico SPSS versión 24, en dos submuestras (la primera compuesta por 500 estudiantes y la segunda por 496).

En primer lugar, haciendo uso de la submuestra 1 (muestra de calibración), y con el objeto de analizar las propiedades psicométricas de las escalas, se procedió a la realización de un Análisis Factorial Exploratorio (AFE), así como al cálculo de la fiabilidad de los factores mediante el alfa (α) de Cronbach. Por tanto, la dimensionalidad de las diferentes escalas se determinó mediante dicho AFE, siguiendo el método de extracción de Componentes Principales y rotación Varimax. Destacamos que el tamaño de la muestra se ajusta al criterio consensuado por metodólogos de entre 5 y 10 sujetos por ítem. Las pruebas $KMO=.846$ y $\chi^2(190)=2833.81$, $p<.001$, informaron de una buena adecuación muestral y de la correlación significativa entre los ítems respectivamente.

A continuación, con la submuestra 2 (muestra de validación), se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), con el paquete estadístico AMOS 20, con la finalidad de comprobar que la estructura factorial previamente obtenida en el AFE representaba adecuadamente la información proporcionada por los datos. Este proceso seguido, que ahora presentaremos pormenorizado, se corresponde con lo que se denomina como validación cruzada (Cudeck y Browne, 1983).

A. Escala 1: Formación en la universidad

El objetivo de esta escala es analizar la motivación y la percepción de los estudiantes con respecto a la formación que reciben en la universidad, lo que nos indica, entre otros, las preferencias en lo que a estrategias de aprendizaje se refiere. Para ello, tomamos como base el *Evaluation System for Experiential Educational Programs (ESEE)*, diseñado por Furco (1995). Se trata de un protocolo de evaluación de proyectos de educación experiencial y, más específicamente, de aprendizaje-servicio, destinado a un consorcio de universidades de la ciudad de San Francisco, en los Estados Unidos (*City of Service Higher Education Consortium*).

Procedimos, por tanto, a la construcción de una escala compuesta por 9 ítems de los que, tras realizar un Análisis Factorial Exploratorio de Componentes Principales, se eliminaron 2, por lo que finalmente la escala está compuesta por un total de 7 ítems (Tabla 20).

Tabla 20. Matriz de Componentes Rotados de la Escala 1

Ítems	Factor I	Factor II	Factor III
2. Aprendo mejor los contenidos de una materia cuando están conectados con la vida real	.851		
3. Cuando una materia es relevante para mi vida, aprendo más	.762		
1. Me motivan más las materias que permiten la aplicación práctica de teorías a la vida real	.618		
4. Lo que aprendo en la Universidad es útil para mi vida		.889	
7. En general, la formación que recibo en la Universidad me prepara adecuadamente para mi futuro profesional		.826	
5. No me siento bien preparado/a para comenzar a trabajar			.813
6. No estoy seguro/a de lo que quiero hacer cuando acabe mis estudios			.719

La extracción inicial distingue tres factores significativos: vínculo de las materias con la vida real (ítems 1, 2 y 3), satisfacción con la formación (ítems 4 y 7), e incerteza ante el futuro (ítems 5 y 6), que explican el 66.11% de la varianza. Asimismo, demuestran una buena consistencia interna (valores α que van desde .50 a .79). En concreto, los resultados de la matriz de componentes rotados son los siguientes:

- Factor I: Vínculo de las materias con la vida real ($\alpha=.79$). Ítem 1 (.618), ítem 2 (.851), e ítem 3 (.762).
- Factor II: Satisfacción con la formación ($\alpha=.70$). Ítem 4 (.889), e ítem 7 (.826).

- Factor III: Incerteza ante el futuro ($\alpha=.50$). Ítem 5 (.813), e ítem 6 (.719).

Seguidamente, se realizó un AFC para comprobar la validez de constructo (Figura 3 y Tabla 21). Comprobamos que todos los pesos de regresión son significativos ($p<.05$), si bien solo es significativa ($p<.05$) la covarianza entre los factores II (satisfacción con la formación) y III (incerteza ante el futuro).

Figura 3. Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala 1

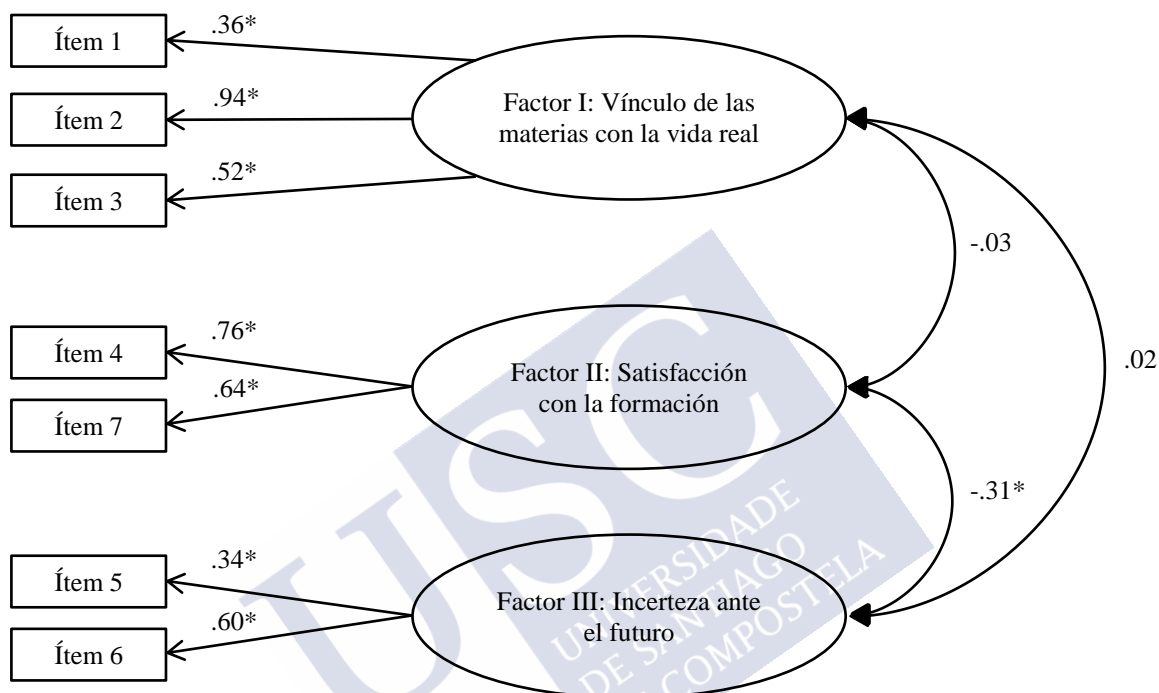


Tabla 21. Indicadores de bondad de ajuste del modelo de la Escala 1

χ^2	gl	p	χ^2/gl	GFI	CFI	RMSEA[IC]	SRMR
33.39	12	.001	2.78	.98	.95	.057 [.034-.080]	.024

La prueba de $\chi^2(12)=33.39$, $p=.001$, informa de la distancia entre la matriz de varianzas/covarianzas muestral e hipotética. Este valor no debe ser significativo para afirmar la no existencia de discrepancia entre ambas matrices (Bentler y Bonett, 1980). Sin embargo, se trata de un estadístico altamente sensible al tamaño de la muestra (con $n \geq 200$ suele ser significativo). Consecuentemente, debe acompañarse con otros índices, siendo los más utilizados los siguientes:

- GFI (Tanaka y Huba, 1985). Toma valores entre 0 y 1 y puede interpretarse como un coeficiente de determinación multivariado. Cuando el valor es superior a .90 es indicativo de buen ajuste.

- CFI (Bentler, 1990). Se trata de un índice de ajuste comparativo y, de igual modo que el anterior, valores superiores a .90 son indicativos de un buen ajuste.
- RMSEA (Steiger, 1990). Informa de la diferencia entre la matriz de correlaciones poblacional y la propuesta en el modelo de la muestra utilizada. Un valor entre .05 y .08 indica un buen ajuste.
- SRMR (Hu y Bentler, 1999). Se trata de la raíz cuadrada de los residuales estandarizados. Del mismo modo que el RMSEA, valores entre .05 y .08 indican un buen ajuste.

Tomando en consideración los parámetros aquí expuestos para cada uno de los índices, comprobamos que los valores obtenidos indican un buen ajuste.

B. Escala 2: Participación social

Pretende medir la implicación social de los estudiantes, solicitando que valoren su grado de participación en cuestiones cívicas, tanto propias de la universidad, aunque sin contenido académico, como externas a la misma. Para su construcción se tomó como referente la *Civic-Minded Graduate Scale*³⁴ de la *Indiana University – Purdue University Indianapolis* (Pike, Bringle, y Hatcher, 2014; Steinberg, Hatcher, y Bringle, 2011).

Se configuró una escala de 5 ítems que, tras la realización de un AFE de Componentes Principales, se mantuvieron en su totalidad (Tabla 22).

Tabla 22. Matriz de Componentes Rotados de la Escala 2

Ítems	Factor I
5. Voluntario/a en tu comunidad en eventos puntuales (carrera solidaria, recabar ayuda ante una emergencia, ...)	.753
4. Voluntario/a a través de una organización externa a la USC	.706
2. Voluntario/a en el campus en eventos puntuales (carrera solidaria, recabar ayuda ante una emergencia, ...)	.691
3. En una campaña política, debates políticos o ayudando durante la jornada de votación	.578
1. Voluntario/a en el Servicio de Participación e Integración Universitaria de la USC (SEPIU)	.342

La extracción inicial nos indica que estamos ante una escala unifactorial, en la que el único factor explica el 42.39% de la varianza y demuestra una buena consistencia interna, con un valor α de .60.

³⁴ <https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/2667/CMG%20Scale.pdf?sequence=5>

C. Escala 3: Competencias cívico-sociales

La tercera escala está formada por un conjunto de ítems que se dirigen a analizar el grado en que el alumnado considera que posee una serie de competencias, la mayoría de ellas relacionadas con cuestiones cívico-sociales. Fueron numerosos los instrumentos que tomamos como referencia para la elaboración de este bloque. Los mencionamos a continuación.

En concreto, el *Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ)* (Moely, Mercer et al., 2002), una escala de autoevaluación diseñada por Santos Rego et al. (2018) sobre el desarrollo de capacidades, el *Public Affairs Scale – Short Survey (PAS-SS)* (Levesque-Bristol y Richards, 2014), y el *Evaluation System for Experiential Educational Programs (ESEE)* de Furco (1995).

A partir de la selección realizada desde los instrumentos enumerados, construimos una escala que incluía 34 ítems. Después de aplicar el AFE de Componentes Principales se suprimieron 14 elementos, obteniendo finalmente una escala de 20 ítems (Tabla 23).

Tabla 23. Matriz de Componentes Rotados de la Escala 3

Ítems	Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV
12. Trato de asegurarme de que mis acciones no dañen intencionalmente a otra persona	.727			
13. Cuando se trabaja en grupo, intento asegurarme de que todos/as sean escuchados antes de tomar una decisión	.686			
6. Tenemos que mirar más allá de las personas para comprender sus problemas	.683			
11. En todo lo que hago, me esfuerzo para ser una mejor persona	.658			
4. Trato de ponerme en el lugar de los/as demás para intentar comprender su situación	.574			
14. Creo que si todas las personas aprendiesen y trabajasen cooperativamente, muchos de los problemas de la sociedad podrían solucionarse	.574			
15. Para lograr un trabajo, poseer buenas competencias personales (responsabilidad, honradez, etc.) es tan importante como tener buenas competencias técnicas	.537			
7. Necesitamos cambiar las actitudes de la gente para solucionar los problemas sociales	.449			
18. Soy capaz de exponer mis ideas y puntos de vista con seguridad		.725		
19. Soy capaz de generar nuevas ideas (soluciones, productos, puntos de vista...)		.665		
20. Soy capaz de analizar información desde un punto de vista crítico		.639		

17. Soy capaz de identificar y controlar mis emociones y las de los demás.		.590		
16. Me resulta fácil evaluar y aceptar las consecuencias de mis decisiones.		.560		
5. Soy capaz de liderar grupos y motivar a otros/as para conseguir metas comunes.		.449		
9. La diversidad cultural hace a un grupo más interesante y efectivo.			.724	
8. Disfruto conociendo a personas procedentes de contextos diferentes al mío.			.715	
10. Me adapto con facilidad a otros ambientes culturales.			.615	
2. Soy capaz de comunicarme adecuadamente con los/as demás.				.756
1. Soy capaz de trabajar de un modo cooperativo con otras personas.				.707
3. Me relaciono fácilmente con otras personas.				.679

La extracción inicial distingue cuatro factores: conducta prosocial (ítems 4, 6, 7, 11, 12, 13, 14 y 15), liderazgo (ítems 5, 16, 17, 18, 19 y 20), competencia intercultural (8, 9 y 10), y trabajo en equipo y relación con los demás (ítems 1, 2 y 3). Los cuatro factores obtenidos explican una varianza del 50.96%, a la misma vez que se observa una buena consistencia interna (valores α que van desde .70 a .79). La matriz de componentes rotados arroja los siguientes resultados:

- Factor I: Conducta prosocial ($\alpha=.79$). Ítem 4 (.574), ítem 6 (.683), ítem 7 (.449), ítem 11 (.658), ítem 12 (.727), ítem 13 (.686), ítem 14 (.574), e ítem 15 (.537).
- Factor II: Liderazgo ($\alpha=.72$). Ítem 5 (.449), ítem 16 (.560), ítem 17 (.590), ítem 18 (.725), ítem 19 (.665) e ítem 20 (.639).
- Factor III: Competencia intercultural ($\alpha=.73$). Ítem 8 (.715), ítem 9 (.724), e ítem 10 (.615).
- Factor IV: Trabajo en equipo y relación con los demás ($\alpha=.70$). Ítem 1 (.707), ítem 2 (.756) e ítem 3 (.679).

Una vez efectuado el Análisis Factorial Exploratorio e identificados los cuatro factores que presentamos, se procedió a realizar un Análisis Factorial Confirmatorio con la intención de determinar la validez de constructo (Figura 4 y Tabla 24). Podemos comprobar que todos los pesos de regresión, así como la covarianza, son significativos ($p<.01$).

Figura 4. Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala 3

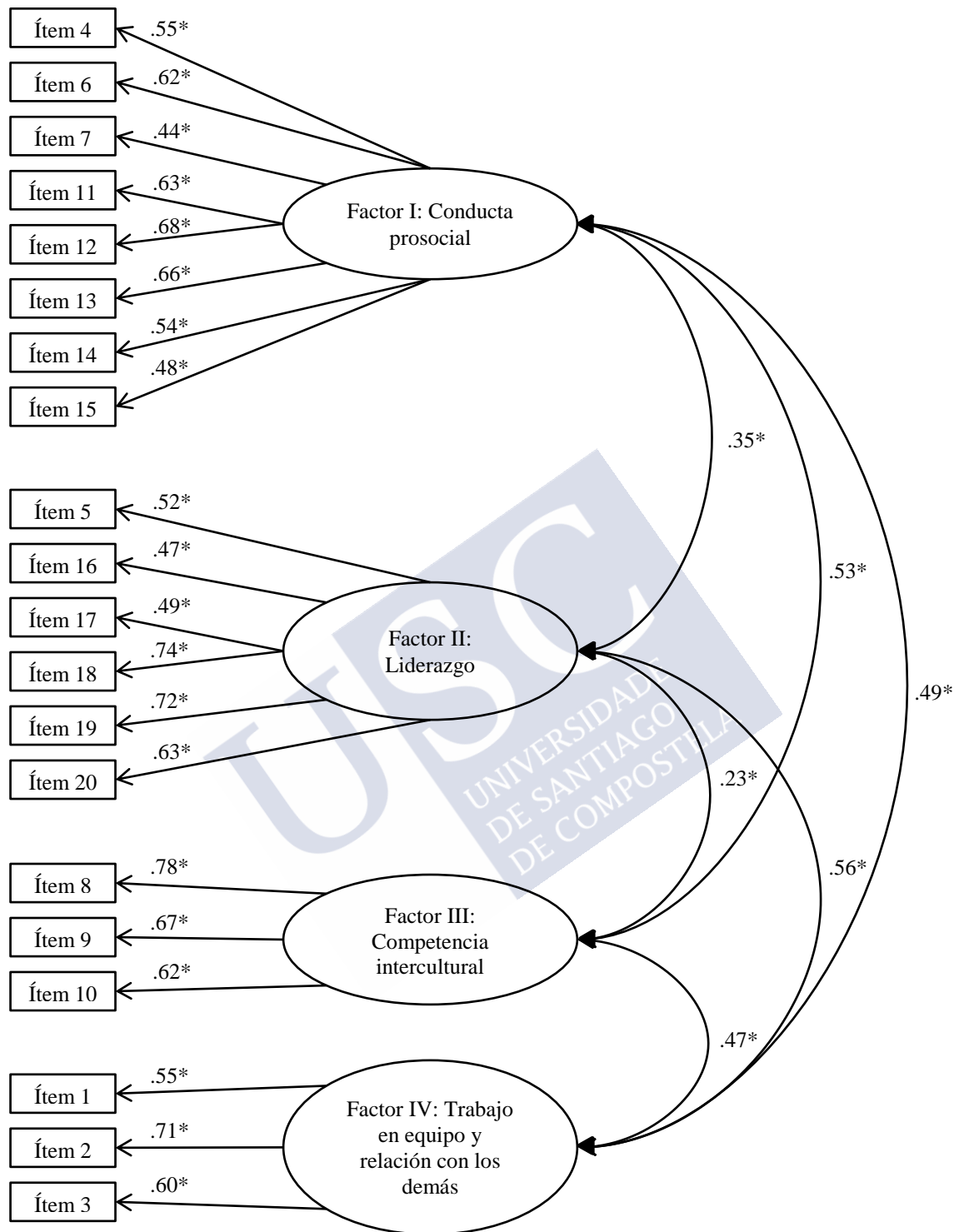


Tabla 24. Indicadores de bondad de ajuste del modelo de la Escala 3

χ^2	gl	p	χ^2/gl	GFI	CFI	RMSEA[IC]	SRMR
487.56	164	.000	2.97	.92	.91	.060 [.050-.076]	.051

En esta escala, la prueba de $\chi^2(164)=487.56$, $p=.000$, informa de una distancia entre la matriz de varianzas/covarianzas muestral e hipotética no significativa. A su vez, los índices presentados en la Tabla 24 informan también de un buen ajuste.

D. Escala 4: Autoeficacia

La última de las escalas planteada se conforma por una serie de afirmaciones que hacen referencia a la autoeficacia que sienten tanto en la vida cotidiana como en el contexto académico. Se construyó tomando los ítems de dos escalas diseñadas y validadas previamente. La primera de ellas es la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer (1996), si bien hemos tomado la recomendación de uno de los jueces expertos de eliminar un ítem tras la revisión de su adaptación a la población española (Sanjuán, Pérez, y Bermúdez, 2000), lo que supuso la selección de 9 ítems. En segundo lugar, incluimos los 10 ítems que componen la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas diseñada por Palenzuela (1983).

Por tanto, en un principio, la escala constaba de 19 ítems, de los que fue necesario eliminar 5 después de realizar el AFE de Componentes Principales, constituyéndose una versión final de 14 ítems (Tabla 25).

Tabla 25. Matriz de Componentes Rotados de la Escala 4

Ítems	Factor I	Factor II
12. Creo que soy una persona bastante capacitada y competente en mi vida académica	.762	
10. Tengo la convicción de que puedo hacer exámenes excelentes	.760	
8. Pienso que tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez una materia	.749	
9. Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica	.731	
13. Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico	.716	
14. Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas	.700	
7. Me considero lo suficientemente capacitado/a para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica	.674	
11. No me importa que los/as profesores/as sean exigentes y duros, pues confío mucho en mi propia capacidad académica	.624	
3. Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones complejas		.763
1. Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados		.734
4. Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo		.729
2. Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas		.729
6. Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer		.681
5. Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario		.561

La extracción inicial distingue dos factores significativos: el primero de ellos se corresponde con la autoeficacia académica, y está formado por los ítems 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14, mientras que el segundo se refiere a la autoeficacia general, y se compone de los ítems 1, 2, 3, 4, 5 y 6. Los dos factores explican el 54.03% de la varianza, observándose también una buena consistencia interna (valores α que van desde .82 a .88). En concreto, los resultados de la matriz de componentes rotados son los que siguen:

- Factor I: Autoeficacia académica ($\alpha=.88$). Ítem 7 (.674), ítem 8 (.749), ítem 9 (.731), ítem 10 (.760), ítem 11 (.624), ítem 12 (.762), ítem 13 (.716), e ítem 14 (.700).
- Factor II: Autoeficacia general ($\alpha=.82$). Ítem 1 (.734), ítem 2 (.729), ítem 3 (.763), ítem 4 (.729), ítem 5 (.561), e ítem 6 (.681).

En esta última escala continuamos también efectuando un AFC, con la intención de determinar la validez de constructo (Figura 5 y Tabla 26). Todos los pesos de regresión, así como la covarianza entre los dos factores, son significativos ($p<.01$).

Figura 5. Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala 4

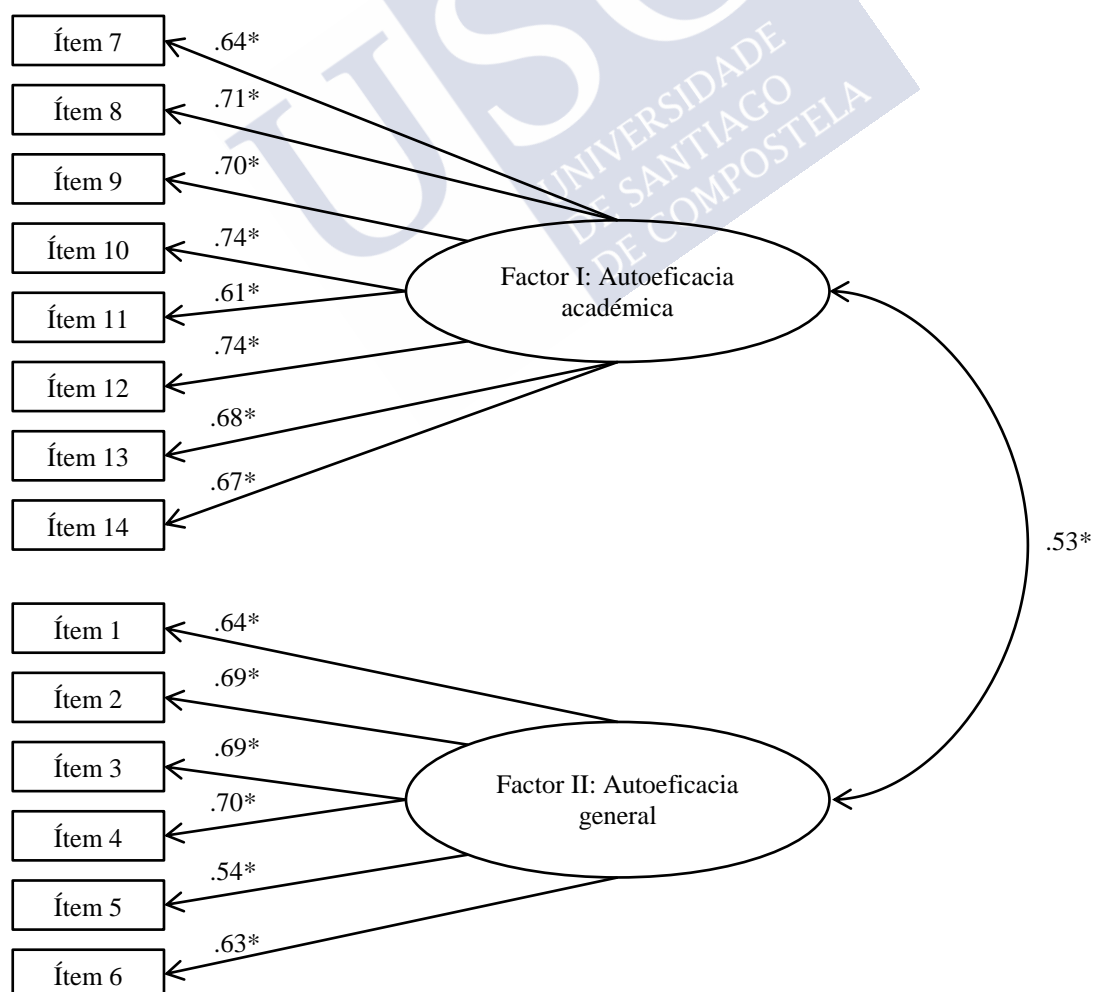


Tabla 26. Indicadores de bondad de ajuste del modelo de la Escala 4

χ^2	gl	p	χ^2/gl	GFI	CFI	RMSEA[IC]	SRMR
341.34	76	.000	4.40	.92	.91	.070 [.034-.088]	.049

La prueba de $\chi^2(76)=341.34$, $p=.000$, nos informa de una distancia entre la matriz de varianzas/covarianzas muestral y la hipotética no significativa. Del mismo modo, los índices incluidos en la Tabla 26 informan de un buen ajuste.

En conclusión, nos vemos en disposición de afirmar que las cuatro escalas de CUCOCSA manifiestan una consistencia interna y una validez de constructo buenas. Todos los ítems que, en su versión definitiva, conforman cada una de ellas, terminan por correlacionar significativa y positivamente con el total de la escala. Asimismo, los índices obtenidos en los diferentes indicadores de bondad de ajuste confirman la validez de constructo.

Finalmente, se diseñó un cuestionario cuyo objetivo principal era conocer la percepción de los estudiantes de educación de la Universidad de Santiago de Compostela en lo que se refiere a ciertas variables que se relacionan con el rendimiento académico. La versión final está formada por las dimensiones y variables que se exponen en la Tabla 27.

Tabla 27. Dimensiones y variables del CUCOCSA

Dimensión del cuestionario	Variables
Datos de identificación (sociobiográficos y académicos)	<ul style="list-style-type: none"> - Edad - Sexo - Titulación - Curso - Facultad - Campus - Participación en un programa de movilidad - Participación previa en proyectos de servicio - Participación en el proyecto de ApS
Formación en la universidad	<ul style="list-style-type: none"> - Motivación hacia materias de tipo práctico - Conexión de las materias con la vida real - Relevancia de las materias para la vida real - Utilidad de los aprendizajes - Preparación para el futuro - Seguridad en los planes de futuro - Adecuación de la formación universitaria para el futuro
Participación social	<ul style="list-style-type: none"> - Voluntariado desde el SEPIU - Voluntariado en el campus - Voluntariado en eventos políticos - Voluntariado externo a la universidad - Voluntariado puntual en la comunidad

Competencias cívico-sociales	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en equipo y cooperativo - Competencias interpersonales - Empatía - Liderazgo - Conducta prosocial - Competencia intercultural - Competencia emocional - Creatividad - Pensamiento crítico
Autoeficacia general y académica	<ul style="list-style-type: none"> - Confianza ante imprevistos - Confianza ante dificultades - Confianza gracias al esfuerzo y las propias capacidades - Confianza en la capacidad académica - Confianza ante los exámenes - Confianza ante la exigencia de profesores - Confianza en los resultados académicos positivos

5.5.2.2. *Justificación y análisis del cuestionario para la evaluación final de los proyectos*

Como ya explicamos con anterioridad, se trata de un diferencial semántico, un instrumento diseñado por Osgood (1952), en el que, haciendo uso de palabras o frases estímulo, se ofrecen calificaciones en una serie de escalas bipolares, constituidas por adjetivos antónimos (Díaz-Guerrero y Salas, 1975). Sierra (2003) lo define como un tipo de escala que pretende medir el significado que tiene una realidad para los sujetos, así como los sentimientos inconscientes sobre la misma, lo que permite captar la impresión del encuestado.

En nuestro caso, se diseñó una escala bipolar alrededor de una serie de adjetivos que se refieren a siete realidades que definen una experiencia de ApS (ver Anexo II). Optamos por establecer cinco opciones de respuesta (del 1 al 5), siendo la opción “1” la que se aproxima al concepto con la carga semántica más negativa, y “5” la que se refiere al adjetivo con un significado más positivo (Santos Rego y Lorenzo, 2018).

Decidimos ubicar el adjetivo positivo como el de mayor valor (como “5” en una escala de izquierda a derecha), pues concluimos que facilitaría la comprensión de la prueba por parte de los estudiantes y que, de ese modo, se situaría en la línea de las escalas de CUCOCSA, que se administró de forma conjunta. Aun así, al no tratarse de un instrumento extendido y fácilmente reconocible, en la primera página se incluye un ejemplo gráfico que explica a los estudiantes el funcionamiento de este y el modo en que tienen que proceder para responder.

Del mismo modo que se procedió con CUCOCSA, la validez del contenido de este diferencial semántico fue verificada por los mismos académicos expertos. Sus aportaciones permitieron mejorar tanto la forma como el contenido, destacando en este caso especialmente los aportes relacionados con los adjetivos propuestos y el modo de presentarlos. Fue así como se conformó la versión definitiva del instrumento con el que recogimos los datos y que ahora presentamos.

Lo que se pretende con este instrumento es evaluar la satisfacción de los estudiantes que participaron en los proyectos de ApS, así como conocer la valoración que les merecen siete aspectos que definen a estas experiencias:

- El proyecto de ApS en general (11 ítems).
- Las actividades del proyecto en relación con la materia (7 ítems).
- El servicio realizado (6 ítems).
- Los aprendizajes (4 ítems).
- La implicación del profesor (5 ítems).
- La implicación del socio comunitario (5 ítems).
- La implicación de los estudiantes (7 ítems).

En lo que respecta a los adjetivos opuestos que se presentan para cada una de estas preguntas, para su selección hemos revisado manuales que atienden al desarrollo concreto del diferencial semántico en español (Bechini, 1986; Díaz-Guerrero y Salas, 1975). Pero, además de tomar alguna de las escalas recogidas por estos estudios, nos vimos en la obligación de crear aquellas que mejor se ajustaban para definir cada una de las dimensiones concretas de un proyecto de ApS. Esta selección se hizo tomando siempre en consideración que lo importante es su adecuación a los conceptos que pretenden medir y que resulten familiares a los sujetos que responden (Bechini, 1986).

Entendemos que el grado de satisfacción de los estudiantes con el proyecto incide en su motivación e implicación en el mismo y, consecuentemente, en los aprendizajes que terminan por adquirir. Por ello, consideramos que las siete dimensiones propuestas y medidas en el diferencial semántico se configuran como relevantes para nuestros objetivos.

5.5.2.3. Justificación y análisis de la entrevista al profesorado

Por último, con la pretensión de ampliar y completar la información que se recogió tanto con CUCOCSA como con el diferencial semántico, se diseñó una entrevista

dirigida a los profesores responsables de los proyectos de ApS que fueron objeto de estudio. Este procedimiento recibe el nombre de “triangulación”, y hace referencia a la utilización de dos o más métodos de recogida de datos en una investigación, con el fin de dar más de un punto de vista al estudio del comportamiento humano y completar así la explicación del mismo (Cohen y Manion, 1990). Además, en nuestro caso procedimos con lo que Denzin (1970) denominó “triangulación múltiple”, pues no se realizó solamente en función de las técnicas sino que también se extiende a los informantes, es decir, se triangulan instrumentos cuantitativos con un instrumento cualitativo, y la información de los estudiantes con la del profesorado.

La elección de una entrevista para recoger información de los docentes se debe a su definición como un instrumento que se basa en las relaciones cara a cara propias de una situación interpersonal en la que el entrevistador plantea una serie de preguntas a los sujetos de investigación, con el fin de obtener información que permita abordar el problema (Kerlinger y Lee, 2002). Confiamos, por tanto, en la riqueza de la información que nos ofrece y en su potencial para completar y contrastar los datos obtenidos de los estudiantes. Nos decantamos por una entrevista semiestructurada, ya que nos permite preparar anticipadamente los contenidos y la estructura, sin olvidar la flexibilidad necesaria en el proceso y los posibles ajustes que se puedan introducir en función de la persona entrevistada, así como del transcurso y el objetivo de la propia entrevista (Cohen y Manion, 1990; Kerlinger y Lee, 2002).

El objetivo principal que persigue es analizar el desarrollo de los proyectos y su impacto desde un punto de vista académico, según la percepción de los docentes que los coordinan. Lo hacemos atendiendo a la valoración del profesorado en torno a elementos como la implicación y los aprendizajes de los estudiantes y la satisfacción final con la utilización de esta estrategia educativa. Por tanto, y a pesar de que nuestra evaluación se limita a los siete proyectos de ApS de las titulaciones de educación de la USC en el curso 2016-2017, disponemos, como ya anunciamos, de ocho entrevistas al profesorado responsable.

Finalmente, las ocho entrevistas involucraron a once profesores, si bien alguno de ellos fue entrevistado más de una vez debido a su implicación en la coordinación de más de una experiencia. En concreto, en tres ocasiones la entrevista fue realizada a dos docentes, mientras que en los otros cuatro proyectos participó un solo profesor (donde se incluye la experiencia de la que se realizaron dos entrevistas finales).

Con el objetivo de facilitar la organización y el desarrollo de las entrevistas, se elaboró un guion que permitió estructurarlas minuciosamente al presentar aquellos elementos que definen a nuestro instrumento (ver Anexo III): la grabación de la entrevista, presentación con la información básica de la investigación, el propósito, las normas que se establecen, las preguntas a formular, así como el cierre y la conclusión.

El instrumento diseñado consta de 14 preguntas (Tabla 28), todas ellas vinculadas al objetivo del estudio. Teniendo en cuenta que nos encontramos ante profesorado universitario, no fue necesario ajustar el nivel de complejidad de las preguntas, si bien se evitó utilizar un lenguaje pedagógico excesivamente técnico.

Tabla 28. Cuestiones abordadas en la entrevista al profesorado

Preguntas de la entrevista
1. ¿Podéis describir brevemente en qué consistió finalmente vuestro proyecto de ApS (resaltar cambios respecto del esquema original)?
2. ¿Se cumplieron vuestras expectativas como docentes respecto de los objetivos fijados?
3. ¿Qué aprendizajes resaltaríais en vuestros alumnos/as? ¿Tuvo el proyecto algún impacto en las calificaciones?
4. ¿Qué mecanismos empleasteis para evaluar a los alumnos/as? ¿Y para el proyecto?
5. ¿Cómo definiríais la implicación de vuestros alumnos/as en el proyecto (motivación, interés por las tareas...)?
6. ¿Qué impacto creéis que tuvo vuestro proyecto de ApS en la organización con la que trabajasteis?
7. ¿Hicisteis divulgación de vuestro proyecto en el centro, Universidad...?
8. ¿Cuáles fueron las principales dificultades/problemas en el desarrollo del proyecto?
9. ¿Qué aspectos destacaríais del proyecto como positivos en comparación con la dinámica habitual?
10. ¿Y como negativos?
11. ¿Podríais indicarnos vuestro grado de satisfacción personal y profesional con el proyecto de ApS?
12. ¿Tenéis intención de continuar con él (otros cursos, otras materias...)?
13. ¿Consideráis que es necesario introducir en el proyecto algún cambio o modificación?
14. ¿Tenéis algún comentario adicional o reflexión sobre vuestra experiencia que os gustaría añadir?

En el transcurso de las entrevistas, el papel de la persona entrevistadora se limitó a moderar y guiar, sin emitir juicios ni valoraciones, y pretendiendo que los profesores respondiesen a todas las cuestiones planteadas. La información generada con estas 8 entrevistas ha servido para triangular los datos recogidos con los cuestionarios, además de ampliarla, en tanto que nos ofrece el punto de vista de los responsables de las diferentes experiencias. Su peso radica en la importancia que tiene evaluar el efecto académico de una metodología no solamente a través de la recogida de datos de los estudiantes, sino también del profesorado.

5.5.3. Procedimiento de aplicación de los instrumentos

Pasamos ahora a describir el modo en que se han aplicado los instrumentos. Lo haremos prestando atención a cada uno de ellos por separado, debido a su especificidad y, especialmente, a los diferentes tipos de procedimiento de pase.

A. CUCOCSA (pretest – posttest)

Este cuestionario se aplicó en situación de pretest, antes de comenzar los proyectos, y al finalizar el trabajo (posttest), siempre antes de la evaluación final de la asignatura. Como ya dijimos, todos los proyectos, a excepción de dos (“Jugando con las palabras” y “EDUCO”), se limitan a asignaturas semestrales, por lo que el tiempo transcurrido entre pretest y posttest de CUCOCSA ha sido de aproximadamente 4 meses. Así ha sido también en el caso de uno de los proyectos de carácter anual, “EDUCO”, pues la primera de las asignaturas se dirigió principalmente a preparar al alumnado para el servicio, entrando en contacto directo con la entidad en el segundo de los semestres, en el que ejecutamos nuestra evaluación. El único de los proyectos en el que la separación entre el pretest y el posttest abarca todo el curso académico es, por tanto, “Jugando con las palabras”, en el Campus de Lugo.

En cuanto al modo de proceder, en un primer momento se tomó la decisión de aplicar los cuestionarios por medio de la herramienta informática *SurveyMonkey*. No obstante, solo se hizo así en el pretest del proyecto “Observando los parques infantiles de la ciudad de Santiago de Compostela”. Después de enviar al alumnado un link por medio de los profesores responsables, se constató que el índice de respuestas obtenidas no era satisfactorio. Esto nos llevó a tomar la decisión de aplicar el instrumento de modo presencial, utilizando para ello clases expositivas que nos permitiesen llegar al mayor número de estudiantes posible de los matriculados en la materia. El pase presencial permitió ofrecer una explicación pormenorizada del instrumento, así como la resolución de las dudas que pudo generar. El tiempo para cubrirlo se estimó entre 10-15 minutos.

B. Cuestionario para la evaluación final de los proyectos

El diferencial semántico se pasó a todos los estudiantes que se implicaron en los diferentes proyectos de ApS evaluados, una vez finalizados y antes de que tuviese lugar la prueba de evaluación final de la asignatura. Por tanto, siempre que fue posible, este cuestionario se pasó el mismo día que el posttest de CUCOCSA, inmediatamente a continuación, solicitando que solo aquellos alumnos que participaron en las experiencias de aprendizaje-servicio lo cubriesen.

Este instrumento se aplicó de modo presencial, no solo porque garantiza la obtención de más respuestas, sino porque la novedad que supone un diferencial

semántico para los estudiantes requiere la presencia de un investigador que ofrezca las explicaciones oportunas y resuelva las dudas que puedan aparecer. El tiempo que se estimó para cubrirlo fue de 5-10 minutos.

C. Entrevista final al profesorado responsable

Por último, se realizaron ocho entrevistas al profesorado que tuvieron lugar al finalizar el período de la asignatura en su conjunto, incluyendo la prueba de evaluación final pertinente. Por tanto, se desarrollaron durante los meses de febrero y julio de 2017, y todas ellas se llevaron a cabo en el centro de referencia para cada uno de los proyectos (los dos edificios de la Facultad de Ciencias de la Educación en Santiago, y la Facultad de Formación del Profesorado en Lugo), bien en el despacho de los propios docentes, bien en espacios habilitados al respecto, y que garantizaban un ambiente adecuado para proceder a su grabación, previa autorización.

La duración de estas oscila entre los 10 y los 35 minutos, si bien la mayoría se sitúan en torno a los 20-25 minutos.

5.5.4. Codificación y análisis de los datos

Dado que el peso de nuestro estudio descansa en la aplicación de cuestionarios, lo que acarrea un carácter eminentemente cuantitativo, y tomando en consideración la cantidad de datos obtenidos con estos instrumentos, se tomó la decisión de hacer uso de herramientas estadísticas para el análisis de los datos.

Se optó por el paquete estadístico IBM-SPSS en su versión 24, que permitió organizar los datos obtenidos y su posterior análisis. Con este programa se describieron y etiquetaron las diferentes variables de estudio y sus correspondientes valores. Así, en primer lugar, como ya anunciamos con anterioridad, se validaron las escalas del CUCOCSA. A continuación, tomando como punto de partida los propósitos que nos llevaron al diseño de cada uno de los cuestionarios, procedimos a realizar diferentes análisis que se recogen en el siguiente capítulo.

Recordamos en este punto que nuestra investigación optó por un enfoque mixto, ya que complementamos los datos recogidos por medio de los cuestionarios con la realización de diversas entrevistas. Por ello, hicimos uso de herramientas que nos permitiesen el análisis cualitativo de estos últimos datos. Al respecto, nos decantamos por QSR NVivo versión 11, un *software* desarrollado por investigadores y ampliamente aceptado para la investigación de naturaleza cualitativa (Bazeley y Jackson, 2013).

Precisamente, Woods, Paulus, Atkins, y Macklin (2015) analizaron los estudios empíricos, incluidos en la base de datos Scopus entre 1994 y 2013, que hicieron uso de las aplicaciones de análisis de datos cualitativos Atlas.ti y NVivo. Lo que encontraron fue que, de los 763 trabajos resultantes, más de la mitad (414) habían empleado NVivo.

Su potencial al respecto es claro, ya que permite la gestión y organización de la información, así como el posterior análisis de esta. Además, cuenta con una gran compatibilidad con diferentes diseños cualitativos y métodos de análisis de datos, lo que le confiere validez para análisis de discursos, estudios etnográficos, estudios mixtos o revisiones bibliográficas, entre otros (Zamawe, 2015).

La organización de los datos cualitativos que posibilita NVivo favorece la inferencia de diversas cuestiones que les atañem, ya que permite identificar cuáles son los núcleos semánticos que conforman el objeto de nuestra investigación, así como aquellos contenidos que demuestran ser más relevantes para las personas entrevistadas.

Con el fin de hacer un uso óptimo de esta herramienta, se procedió con gran rigurosidad tanto en la recogida de la información como en su posterior tratamiento. Una vez grabadas, fueron transcritas, lo que resulta imprescindible para el análisis de los datos que nos permite NVivo.

Así pues, después de la recogida y tratamiento de los datos cuantitativos y cualitativos, procedimos a su análisis, lo que supuso la integración de información que refleja la visión de los alumnos implicados en ApS y de aquellos que siguen la metodología habitual, así como de los profesores que coordinaron proyectos de esta índole en las titulaciones de educación de la USC en el curso 2016-2017.

CAPÍTULO 6





CAPÍTULO 6. APS Y DESEMPEÑO ACADÉMICO EN LA UNIVERSIDAD. UN ESTUDIO CUASIEXPERIMENTAL EN LAS TITULACIONES DE EDUCACIÓN DE LA USC

6.1. LAS BASES DEL ESTUDIO CUASIEXPERIMENTAL

En el último siglo se ha producido un incremento considerable en el número de estudiantes universitarios, cuyos resultados académicos no están siendo del todo positivos (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2019). Además, la educación superior ha reformulado su esquema pedagógico, pues la conformación del EEES ha transformado la concepción del aprendizaje universitario, exigiendo una renovación metodológica. Es así que han ido emergiendo nuevas estrategias, como el ApS, para dar respuesta a esta situación.

En tal coyuntura, se antoja más que oportuno evaluar y conocer el modo en que se adquiere el aprendizaje cuando se hace uso de estas metodologías. Fijándonos en el nuevo enfoque por competencias, urgen análisis que tomen en consideración variables como la motivación, la autoeficacia o el compromiso a modo de indicadores de éxito académico. Se trata de ir más allá de la tradicional concepción del rendimiento, basada en la memorización y el éxito en pruebas finales que miden la adquisición de contenidos.

Con la intención de conocer la incidencia del aprendizaje-servicio en el rendimiento de los estudiantes universitarios, procedemos en este capítulo a resolver el propósito de nuestra investigación. Para ello, lo hemos estructurado de modo que la secuenciación de los análisis y de la información presentada dé respuesta a los objetivos propuestos, tomando como eje de articulación los tres instrumentos empleados.

Comenzamos mostrando los datos obtenidos con el Cuestionario sobre Competencias Cívico-Sociales y Autoeficacia del Alumnado Universitario (CUCOCSA), que nos permiten conocer el impacto del ApS en variables mediadoras del desempeño académico, y delimitar el perfil de los estudiantes de educación de la

USC en los que se constata una mayor efectividad de la metodología. El carácter cuasiexperimental del estudio favorece la comparación de los datos obtenidos antes de desarrollar los proyectos con los hallados al finalizar, y también cuando se compara a alumnos implicados en ApS con aquellos que no lo están. Así, los análisis realizados giran en torno a las variables que se identificaron como determinantes en el desempeño académico. Concretamente, estudiamos la percepción que los estudiantes tienen de la formación universitaria, lo que nos da pistas sobre su motivación y estilos de aprendizaje; su nivel de compromiso y participación social; el grado en que desarrollan competencias cívico-sociales; y, por último, su percepción de autoeficacia general y académica.

Complementamos este primer bloque con el análisis de la satisfacción que demuestran los universitarios implicados en los proyectos de ApS, haciendo uso de un diferencial semántico. Por último, estudiamos la visión del profesorado responsable de estas experiencias, a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas, y tratando de triangular la información recogida.

El enfoque dado al estudio se basa en una profunda revisión bibliográfica, en la que hemos identificado el modelo teórico en el que justificamos nuestra propuesta: el impacto del ApS en el rendimiento no es directo, sino que se produce a través de una serie de variables mediadoras (Furco, 2005; Simonet, 2008). Desde ese paradigma, hemos procedido al diseño de los instrumentos: el cuestionario y el diferencial semántico dirigidos a los estudiantes, y la entrevista semiestructurada para el profesorado.

Por tanto, en lo que respecta al CUCOCSA, a partir del guion anteriormente expuesto, se han realizado análisis específicos, como comparaciones de medias entre dos grupos (prueba t de Student) o análisis de varianza (ANOVA), tomando en consideración aquellas variables que percibimos que podrían tener alguna incidencia en los factores que conforman el instrumento. En cuanto al diferencial semántico, lo que se pretende es conocer la satisfacción general de los estudiantes en torno a las siete dimensiones de todo proyecto de ApS a las que presta atención, procediendo con análisis descriptivos que nos permitan conocer en qué punto de las diferentes graduaciones dadas por los adjetivos se encuentran las respuestas.

Por lo que se refiere a las entrevistas realizadas a los profesores que coordinan los proyectos evaluados, hemos hecho uso del software de análisis cualitativo NVivo 11, a

fin de organizar e interpretar toda la información recogida. De lo que se trata no es solamente de analizar la percepción de los docentes sobre las implicaciones de los diferentes proyectos en el rendimiento, sino también de triangular la información con los datos recogidos de los estudiantes.

Una vez ejecutados los diferentes análisis, nos disponemos a presentar los datos y a discutir los resultados, para lo cual hicimos uso de otros estudios centrados en la evaluación de los resultados del ApS en el desempeño de estudiantes universitarios. Gran parte se limitan al contexto de los Estados Unidos, lo que implica prudencia en las comparaciones, si bien hemos trabajado otros que se desarrollan en el sistema universitario español.

Con todo, la integración de la información recogida de estudiantes y profesores con los tres instrumentos aplicados nos pone en disposición de delimitar una serie de bloques para poder analizar los efectos del ApS en los estudiantes de titulaciones de educación de la USC.

6.2. LAS EVIDENCIAS DE LOS EFECTOS DEL APS EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Comenzamos presentando los datos del estudio cuasiexperimental que hemos desarrollado, para así abordar los dos primeros objetivos de la tesis doctoral, que hacen referencia al análisis del impacto del aprendizaje-servicio en variables mediadoras del rendimiento académico en la universidad, así como a la identificación del perfil de estudiante donde dicho impacto es mayor.

Para ello, en primer lugar, exponemos las puntuaciones que tanto el grupo experimental como el control presentan en el pretest y en el posttest, y así conocer el modo en que ambos evolucionan a lo largo del proyecto. A continuación, procedemos a identificar si existen diferencias significativas entre los dos grupos en el posttest, a los efectos de advertir si la participación en ApS tiene alguna incidencia en las variables mediadoras. Con tal fin, estructuramos la presentación de los datos tomando en consideración las diferentes escalas que componen el CUCOCSA.

En este sentido, queremos recordar que, si bien contamos con 478 participantes en el pretest y 416 en el posttest, la muestra final del estudio está compuesta por 336 estudiantes, es decir, todos aquellos que han cubierto el instrumento en sus dos aplicaciones. De ellos, 188 participan en proyectos de ApS, mientras los 148 restantes conforman el grupo control.

Seguidamente, analizamos cuál es el perfil de los estudiantes de educación de la USC en los que el ApS parece haber implicado mejores resultados. Para ello, utilizamos las variables sexo, ciclo, obligatoriedad o voluntariedad del proyecto, participación previa en actividades promovidas desde la facultad que implicasen un servicio a la comunidad, y titulación.

Por último, con el afán de descubrir el grado de satisfacción de los estudiantes que participan en los proyectos, tercer objetivo de la tesis, presentamos los datos que arroja el diferencial semántico.

6.2.1. Visión y percepción de los estudiantes hacia la formación universitaria

El punto de partida de nuestro análisis es el de conocer la percepción de los estudiantes sobre la formación que reciben en la universidad. Así, presentamos, en primer lugar, las diferencias entre pretest y posttest que demuestran los estudiantes que participan en proyectos de ApS en los tres factores que componen la primera escala del CUCOCSA (vínculo de la materia con la vida real, satisfacción general con la formación, e incerteza ante el futuro después de la universidad) (Tabla 29).

Tabla 29. Diferencias pretest-posttest del Grupo Experimental en la percepción de la formación universitaria

Factor	Grupo Experimental						
	Pretest		Posttest		t	gl	p
	Media	DT	Media	DT			
Vínculo de la materia con la vida real	4.76	.362	4.81	.425	-1.268	184	.206
Satisfacción con la formación	3.46	.766	3.52	.741	-1.155	186	.249
Incerteza ante el futuro	2.72	.934	2.71	.942	.105	182	.917

Observamos que los alumnos no experimentan cambios significativos entre las puntuaciones obtenidas antes y después de la intervención (proyectos de ApS). Sin embargo, sí se producen cambios que es preciso comentar. En lo que respecta al modo en que valoran que las materias se vinculen con la vida real, partimos de una puntuación ya muy elevada en el pretest (4.76), que aumenta ligeramente en el posttest (4.81). También se produce una mejora en la satisfacción general con la formación recibida en la universidad, que pasa de 3.46 a 3.52.

Por último, la media tan baja en el pretest en aquellos ítems que se vinculan con la incerteza ante el futuro (2.72) nos indica que los estudiantes están seguros de lo que quieren hacer al terminar la universidad y que confían en su preparación para el trabajo.

Aunque las puntuaciones son casi idénticas, vemos que la desviación típica en este factor es la más alta de la escala.

Pasamos ahora a centrarnos en el grupo de estudiantes que siguió con la metodología habitual y donde, de nuevo, tampoco encontramos diferencias significativas entre la situación de pretest y de posttest (Tabla 30).

Tabla 30. Diferencias pretest-posttest del Grupo Control en la percepción de la formación universitaria

Factor	Grupo Control						
	Pretest		Posttest		t	gl	P
	Media	DT	Media	DT			
Vínculo de la materia con la vida real	4.68	.384	4.72	.449	-1.082	145	.281
Satisfacción con la formación	3.09	.831	3.05	.845	.706	147	.481
Incerteza ante el futuro	2.96	.953	2.93	1.056	.432	144	.666

En el caso del grupo control también se producen cambios entre los dos pases del cuestionario, pero son mínimos y ninguno de ellos llega a ser significativo. Así, se constata un pequeño avance en el modo en que valoran que la materia se vincule con la vida real, donde, igual que acontecía en el GE, la puntuación de partida ya era elevada (4.68). Lo que estos datos vienen a indicar es que, *per se*, los universitarios valoran positivamente que los contenidos de las materias se encuentren directamente conectados con su vida diaria y que resulten de utilidad en la misma. En la satisfacción general con la formación universitaria, la media al finalizar la materia llega a experimentar incluso un ligero retroceso.

Sobre los ítems vinculados con la incerteza ante el futuro, en este caso volvemos a encontrarnos con una media baja (2.96), que apenas varía en el posttest. Por tanto, los estudiantes del GC tampoco reconocen con rotundidad una falta de preparación para el trabajo ni se muestran inseguros ante el futuro. De nuevo, es oportuno reparar en la dispersión en las respuestas, sobre todo en el posttest. Estas puntuaciones pueden ser debidas a que el docente para ambos grupos ya utiliza en sus clases actividades o metodologías que hacen que el alumnado sea capaz de descubrir esa asociación.

Así, después de comprobar que ninguno de los grupos ha experimentado un cambio significativo en los factores de esta primera escala, nos proponemos conocer si existen diferencias entre ambos en la evaluación final (Tabla 31).

Tabla 31. Diferencias entre el GE y el GC en la percepción de la formación universitaria (postest)

Factor	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		t	gl	Sig. (bilateral)
	F	Sig.			
Vínculo de la materia con la vida real	5.424	.020	-2.167	279.533	.031
Satisfacción con la formación	2.015	.157	-5.416	333	.000
Incerteza ante el futuro	1.931	.166	1.817	331	.070

Lo que vemos son diferencias significativas en el postest entre el GE y el GC en lo que respecta al modo en que perciben la relación de la materia con la vida real, así como en la satisfacción con la formación que reciben. En este sentido, pese a que ninguno de los grupos obtuvo un cambio significativo en el tiempo de implementación de los proyectos (pretest-postest), los estudiantes de titulaciones de educación de la USC que se implicaron en experiencias de ApS se diferencian positivamente de sus compañeros en las dos dimensiones que acabamos de referenciar al término de las diferentes asignaturas. Además, parece que los que muestran más incerteza ante el futuro son los alumnos del GC pero, en todo caso, las diferencias no son estadísticamente significativas.

6.2.2. Nivel de compromiso y participación social del alumnado

Continuamos el análisis con la segunda escala de CUCOCSA, en la que se presentan cinco ítems que aluden a cuestiones relacionadas con la implicación en actividades de voluntariado y participación social. En este caso, ambos grupos presentan diferencias significativas entre las puntuaciones alcanzadas en pretest y postest (Tablas 32 y 33).

Tabla 32. Diferencias pretest-postest del Grupo Experimental en participación social

Factor	Grupo Experimental						
	Pretest		Postest		t	gl	p
	Media	DT	Media	DT			
Participación social	1.26	.437	1.44	.573	-4.119	183	.000

Tabla 33. Diferencias pretest-postest del Grupo Control en participación social

Factor	Grupo Control						
	Pretest		Postest		t	gl	p
	Media	DT	Media	DT			
Participación social	1.28	.441	1.36	.569	-2.349	146	.020

Tanto los estudiantes ApS, como los que ejercen de control, experimentan un incremento significativo en la periodicidad con la que dicen involucrarse en actividades de participación social, no solo en el seno de la universidad, sino también fuera de la

misma. Si bien es digno de destacar el hecho de que los dos grupos muestren un avance positivo en cuanto a implicación social, observamos que las medias son muy bajas, lo que da buena cuenta de la escasa implicación de los estudiantes universitarios en actividades de voluntariado y de servicio a la comunidad.

En este caso no se constatan diferencias significativas entre los estudiantes implicados y los no implicados en los proyectos de ApS al término de los mismos (Tabla 34). Estos datos pueden explicarse, en parte, por el escaso tiempo transcurrido entre ambas aplicaciones, lo que imposibilita saber los efectos reales de ApS sobre este factor. En todo caso, la puntuación mejora para los estudiantes del grupo experimental (1.44) frente a la que presenta el control (1.36).

Tabla 34. Diferencias entre el GE y el GC en participación social (postest)

Factor	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		t	gl	Sig. (bilateral)
	F	Sig.			
Participación social	.513	.474	-1.262	331	.208

6.2.3. Desarrollo de competencias cívico-sociales

Avanzamos y nos situamos en la tercera escala del CUCOCSA, en la que un total de veinte ítems se refieren a cuestiones relacionadas con las competencias cívico-sociales, agrupándose en torno a cuatro factores: conducta prosocial, liderazgo, competencia intercultural, y trabajo en equipo y relación con los demás. Comenzamos presentando las diferencias entre las medias que los alumnos en proyectos de ApS presentan en el pretest y el postest (Tabla 35).

Tabla 35. Diferencias pretest-postest del Grupo Experimental en las competencias cívico-sociales

Factor	Grupo Experimental						
	Pretest		Postest		t	gl	p
	Media	DT	Media	DT			
Conducta prosocial	4.51	.401	4.53	.406	-.850	182	.397
Liderazgo	3.80	.533	3.90	.515	-2.679	183	.008
Competencia intercultural	4.32	.576	4.39	.597	-1.597	184	.112
Trabajo en equipo y relación con los demás	4.32	.483	4.40	.503	-2.149	186	.033

Observamos que estos estudiantes parten de puntuaciones ya elevadas, obteniendo la media más baja en las competencias de liderazgo (3.80). Asimismo, todas las dimensiones experimentan un incremento en las puntuaciones en el período que separa

ambas aplicaciones, siendo estadísticamente significativo este avance en liderazgo y trabajo en equipo y relación con los demás.

Pasamos ahora a analizar la evolución en los estudiantes que no participaron en los proyectos de aprendizaje-servicio (Tabla 36).

Tabla 36. Diferencias pretest-posttest del Grupo Control en las competencias cívico-sociales

Factor	Grupo Control						
	Pretest		Postest		t	gl	p
	Media	DT	Media	DT			
Conducta prosocial	4.42	.373	4.46	.371	-1.238	144	.218
Liderazgo	3.59	.603	3.76	.553	-4.080	144	.000
Competencia intercultural	4.23	.552	4.23	.568	.000	146	1.000
Trabajo en equipo y relación con los demás	4.25	.531	4.27	.544	-.626	144	.532

Reparamos en que las medias de los alumnos apenas avanzan en la conducta prosocial, en el trabajo en equipo y relación con los demás, y en la competencia intercultural, donde incluso se obtiene la misma puntuación. De este modo, los alumnos que no siguen la metodología de ApS solamente demuestran diferencias significativas entre las medias de pretest y posttest en el factor de liderazgo que, en todo caso, es el que arroja la media más baja de la escala.

Así las cosas, y tomando en consideración el esquema seguido en los análisis hasta aquí presentados, nos disponemos a analizar las diferencias entre los dos grupos al finalizar la asignatura (Tabla 37).

Tabla 37. Diferencias entre el GE y el GC en las competencias cívico-sociales (posttest)

Factor	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		t	gl	Sig. (bilateral)
	F	Sig.			
Conducta prosocial	.554	.457	-1.519	328	.130
Liderazgo	.451	.502	-2.338	330	.020
Competencia intercultural	.637	.425	-2.425	332	.016
Trabajo en equipo y relación con los demás	1.038	.309	-2.075	333	.039

Si atendemos a lo expuesto en las Tablas 35 y 36, cabe comentar las mayores puntuaciones finales de los estudiantes que participan en ApS en los cuatro factores que conforman esta tercera escala. Estas diferencias son estadísticamente significativas en liderazgo, competencia intercultural, y trabajo en equipo y relación con los demás. Así el GE supera al GC en la mayoría de las competencias de naturaleza cívico-social evaluadas.

6.2.4. Niveles de autoeficacia general y académica

Llegamos ya a la cuarta y última de las escalas que componen el CUCOCSA. Se trata de aquella que propone a los estudiantes una serie de afirmaciones sobre su autoeficacia, agrupadas en dos factores: autoeficacia académica y autoeficacia general. Las Tablas 38 y 39 reflejan las puntuaciones de los estudiantes tanto en la aplicación previa del CUCOCSA como al término de los diferentes proyectos de aprendizaje-servicio evaluados.

Tabla 38. Diferencias pretest-posttest del Grupo Experimental en autoeficacia

Factor	Grupo Experimental						
	Pretest		Posttest		t	gl	p
	Media	DT	Media	DT			
Autoeficacia académica	3.77	.636	3.91	.670	-3.800	176	.000
Autoeficacia general	3.70	.538	3.89	.563	-4.907	177	.000

Tabla 39. Diferencias pretest-posttest del Grupo Control en autoeficacia

Factor	Grupo Control						
	Pretest		Posttest		t	gl	p
	Media	DT	Media	DT			
Autoeficacia académica	3.73	.530	3.90	.598	-4.604	141	.000
Autoeficacia general	3.56	.573	3.77	.610	-4.963	140	.000

Lo que se pone de manifiesto es que los dos grupos muestran un incremento que es significativo entre las puntuaciones obtenidas. Se trata, además, de una de las mejoras más destacables. Estamos, sin lugar a duda, ante un dato relevante, pues refiere que todos los estudiantes mejoran su percepción de eficacia, no solo en situaciones académicas, sino también en otras más cotidianas.

En esta última escala, no observamos diferencias significativas entre los dos grupos de alumnos en la situación de posttest (Tabla 40). En el caso de la autoeficacia académica, finalizan con puntuaciones muy similares (3.91 frente a 3.90), mientras que, si bien el grupo experimental se sitúa por delante en el factor de autoeficacia general (3.89 frente a 3.77), la distancia entre las puntuaciones no es significativa ($p=.058$).

Tabla 40. Diferencias entre el GE y el GC en autoeficacia (posttest)

Factor	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		t	gl	Sig. (bilateral)
	F	Sig.			
Autoeficacia académica	.122	.727	-.303	324	.762
Autoeficacia general	.738	.391	-1.904	325	.058

6.2.5. Diferencias en función del perfil de alumnos participantes en ApS

Una vez presentada la relación existente entre el ApS y las variables que componen el CUCOCSA, consideradas como mediadoras del aprendizaje académico, nos situamos en el siguiente nivel de análisis, por lo que explicaremos cuál es el perfil de estudiante en el que esta metodología comporta un efecto mayor.

Para ello, tomamos los resultados que el grupo experimental presenta en el postest, y estudiamos las diferencias que se dan en los factores que conforman el instrumento en función de las siguientes variables: sexo; ciclo (el primer ciclo agrupa a los alumnos de los dos primeros cursos de grado, y el segundo ciclo a los de tercero y cuarto); carácter obligatorio o voluntario de los diferentes proyectos; la participación previa de los estudiantes en algún tipo de iniciativa, promovida desde una materia o desde la propia facultad, que supusiese un servicio a la comunidad; y la titulación (Educación Social, Maestro de Educación Infantil, Maestro de Educación Primaria, y Pedagogía).

Lo hacemos confiando en que el hecho de identificar discrepancias en función de diferentes perfiles de estudiante permitirá reconocer a aquellos en los que el ApS demuestra una mayor eficacia. Entendemos que, de este modo, se podrán tomar decisiones orientadas a revisar los diferentes proyectos y adaptarlos a los alumnos en los que los resultados obtenidos son menores. Es decir, tanto profesores como centros universitarios han de introducir las medidas oportunas que supongan una adaptación de las experiencias de ApS a la heterogeneidad de los alumnos. Pasamos, por tanto, a presentar los resultados obtenidos en función de las variables enumeradas.

1. Sexo

En la siguiente Tabla se recogen las medias de hombres (n=34) y mujeres (n=154) en cada uno de los factores que componen las cuatro escalas de CUCOCSA.

Tabla 41. Medias del Grupo Experimental en función del sexo (postest)

Factor	Sexo	Media	DT
Vínculo de la materia con la vida real	Hombre	4.70	.469
	Mujer	4.84	.412
Satisfacción con la formación	Hombre	3.73	.740
	Mujer	3.47	.735
Incerteza ante el futuro	Hombre	2.51	.922
	Mujer	2.76	.952
Participación social	Hombre	1.48	.561
	Mujer	1.43	.576
Conducta prosocial	Hombre	4.33	.386
	Mujer	4.57	.402

Liderazgo	Hombre	4.04	.448
	Mujer	3.87	.523
Competencia intercultural	Hombre	4.13	.682
	Mujer	4.44	.563
Trabajo en equipo y relación con los demás	Hombre	4.45	.433
	Mujer	4.39	.517
Autoeficacia académica	Hombre	4.20	.478
	Mujer	3.86	.688
Autoeficacia general	Hombre	4.11	.575
	Mujer	3.85	.542

A grandes rasgos, los dos grupos siguen una tendencia de respuesta similar. Lo que nos interesa es conocer la existencia de diferencias significativas entre ambos (Tabla 42).

Tabla 42. Diferencias en el Grupo Experimental en función del sexo (postest)

Factor	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		T	gl	Sig. (bilateral)
	F	Sig.			
Vínculo de la materia con la vida real	2.942	.088	-1.682	183	.094
Satisfacción con la formación	.000	.986	1.849	185	.066
Incerteza ante el futuro	.216	.642	-1.354	184	.177
Participación social	.350	.555	.494	183	.622
Conducta prosocial	.000	.984	-3.110	182	.002
Liderazgo	1.211	.273	1.781	184	.077
Competencia intercultural	3.803	.053	-2.801	185	.006
Trabajo en equipo y relación con los demás	.481	.489	.621	186	.535
Autoeficacia académica	1.854	.175	2.650	179	.009
Autoeficacia general	.705	.402	2.568	182	.011

Los resultados indican que, cuando tomamos el sexo como variable independiente, aparecen diferencias significativas en cuatro de los diez factores, dos a favor de las mujeres y otros dos a favor de los hombres.

En concreto, nos encontramos con que, al finalizar los proyectos de ApS, las alumnas puntúan significativamente más alto que sus compañeros en conducta prosocial y competencia intercultural. Por la contra, los hombres marcan diferencias significativas a su favor en autoeficacia, tanto académica como general. Lo que esto quiere decir, en resumidas cuentas, es que las mujeres destacan en aquellas cuestiones de índole social, en concreto las que tienen que ver con la prosocialidad y las habilidades propias de un contexto de diversidad cultural, mientras que los hombres muestran ventajas en su percepción de autoeficacia.

2. Ciclo

La segunda de las variables que creemos que puede tener alguna incidencia en los resultados manifestados por los universitarios implicados en aprendizaje-servicio es el

ciclo en el que se implementan los programas, teniendo en cuenta que 109 alumnos se sitúan en el primero, y 79 en el segundo. Evidentemente, la introducción de una metodología que implica situar a los universitarios en contextos comunitarios exige tomar en consideración el nivel formativo y ajustar las diferentes actividades al mismo. En este sentido, en la Tabla 43 se recogen las medias que los estudiantes de primer y segundo ciclo alcanzan en cada factor.

Tabla 43. Medias del Grupo Experimental en función del ciclo (postest)

Factor	Ciclo	Media	DT
Vínculo de la materia con la vida real	Primero	4.77	.513
	Segundo	4.86	.258
Satisfacción con la formación	Primero	3.76	.728
	Segundo	3.18	.621
Incerteza ante el futuro	Primero	2.58	.914
	Segundo	2.89	.971
Participación social	Primero	1.46	.646
	Segundo	1.42	.456
Conducta prosocial	Primero	4.53	.443
	Segundo	4.52	.357
Liderazgo	Primero	3.95	.515
	Segundo	3.82	.504
Competencia intercultural	Primero	4.42	.650
	Segundo	4.34	.514
Trabajo en equipo y relación con los demás	Primero	4.40	.526
	Segundo	4.40	.470
Autoeficacia académica	Primero	3.91	.719
	Segundo	3.93	.589
Autoeficacia general	Primero	4.00	.540
	Segundo	3.76	.552

Así pues, cuando procedemos agrupando a los estudiantes según el ciclo que cursan, encontramos diferencias significativas en tres de los diez factores (Tabla 44).

Tabla 44. Diferencias en el Grupo Experimental en función del ciclo (postest)

Factor	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		t	gl	Sig. (bilateral)
	F	Sig.			
Vínculo de la materia con la vida real	5.721	.018	-1.601	163.051	.111
Satisfacción con la formación	.337	.562	5.704	185	.000
Incerteza ante el futuro	.620	.432	-2.257	184	.025
Participación social	5.120	.025	.508	182.844	.612
Conducta prosocial	1.763	.186	.136	182	.892
Liderazgo	.012	.914	1.683	184	.094
Competencia intercultural	2.376	.125	.987	185	.325
Trabajo en equipo y relación con los demás	.140	.709	-.060	186	.952
Autoeficacia académica	3.550	.061	-.140	179	.889
Autoeficacia general	.123	.727	2.960	182	.003

Los datos que se presentan son concluyentes en lo que se refiere a la satisfacción con la formación, la incerteza ante el futuro, y la autoeficacia general. Las diferencias se sitúan a favor de los estudiantes de primer ciclo en los tres factores destacados. Están más satisfechos con la formación que reciben y la utilidad de la misma, y se perciben más autoeficaces en contextos cotidianos. Del mismo modo, muestran niveles inferiores de incerteza ante el futuro, lo cual puede deberse a una mayor preocupación de los alumnos de los últimos cursos ante la proximidad de su salida del sistema universitario.

Con esto no apoyaríamos la visión del ApS como una metodología que demuestra mayor potencial para alumnos de cursos superiores, esgrimiendo el argumento del bagaje académico con el que ya cuentan.

3. *Obligatoriedad/voluntariedad del proyecto*

Otro de los aspectos que puede influir en los logros derivados de una experiencia de aprendizaje-servicio es el modo en que se concibe la participación en la misma, es decir, si se propone como una actividad voluntaria para aquellos alumnos que deseen implicarse (n=92), u obligatoria para el conjunto de los matriculados en la materia (n=96) (Tabla 45).

Tabla 45. Medias del Grupo Experimental en función de la obligatoriedad/voluntariedad del proyecto (postest)

Factor	Participación	Media	DT
Vínculo de la materia con la vida real	Obligatoria	4.79	.374
	Voluntaria	4.83	.472
Satisfacción con la formación	Obligatoria	3.66	.759
	Voluntaria	3.38	.696
Incerteza ante el futuro	Obligatoria	2.59	.894
	Voluntaria	2.84	.991
Participación social	Obligatoria	1.34	.551
	Voluntaria	1.54	.579
Conducta prosocial	Obligatoria	4.55	.376
	Voluntaria	4.49	.439
Liderazgo	Obligatoria	3.92	.527
	Voluntaria	3.87	.499
Competencia intercultural	Obligatoria	4.37	.580
	Voluntaria	4.41	.617
Trabajo en equipo y relación con los demás	Obligatoria	4.46	.462
	Voluntaria	4.33	.535
Autoeficacia académica	Obligatoria	3.94	.671
	Voluntaria	3.90	.666
Autoeficacia general	Obligatoria	3.95	.564
	Voluntaria	3.84	.547

De nuevo, existen diferencias significativas en dos de los factores analizados: la satisfacción con la formación, y la participación social (Tabla 46).

Tabla 46. Diferencias en el Grupo Experimental en función de la obligatoriedad/voluntariedad del proyecto (postest)

Factor	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		T	gl	Sig. (bilateral)
	F	Sig.			
Vínculo de la materia con la vida real	.557	.456	-.658	183	.511
Satisfacción con la formación	.293	.589	2.650	185	.009
Incerteza ante el futuro	1.817	.179	-1.860	184	.064
Participación social	2.787	.097	-2.424	183	.016
Conducta prosocial	.141	.708	1.004	182	.317
Liderazgo	.060	.806	.646	184	.519
Competencia intercultural	.105	.747	-.484	185	.629
Trabajo en equipo y relación con los demás	.125	.724	1.760	186	.080
Autoeficacia académica	.076	.783	.442	179	.659
Autoeficacia general	.002	.968	1.286	182	.200

Así, los alumnos de asignaturas donde el ApS es un requisito muestran una mayor satisfacción con la formación recibida. No acontece lo mismo en el caso de la participación social, ya que son los alumnos que tienen la libertad de elegir los que muestran un mayor nivel de implicación en actividades de servicio a la comunidad. Podemos aventurar que, en este último caso, las diferencias se expliquen por la existencia de una relación directa entre la decisión de implicarse en ApS y la participación en otras actividades de voluntariado tanto dentro como fuera de la universidad.

La no existencia de diferencias en los otros factores en función de que el proyecto sea obligatorio o no, nos hace más conscientes de una de las variables que mayor efecto indirecto podría estar ocasionando en los resultados que exponemos en este capítulo. Es decir, podría entenderse que las diferencias positivas a favor del grupo experimental viniesen explicadas por tratarse de un perfil de estudiante activo, debido, principalmente, a su implicación voluntaria, viéndose así conformado por los discentes con mayor interés y motivación. Sin embargo, en nuestro estudio observamos, en primer lugar, que son solamente 92 los estudiantes que tienen la posibilidad de decidir si participan o no de estas experiencias y que, además, tan solo se diferencian positivamente de sus compañeros en los niveles de participación social.

4. Participación previa en servicios a la comunidad promovidos desde la universidad

En cuarto lugar, analizamos los resultados del grupo experimental en el CUCOCSA agrupando a los alumnos en función de su participación previa en experiencias promovidas desde una asignatura o la facultad que supusiesen algún tipo de servicio a la

comunidad. En este sentido, nos encontramos con 156 estudiantes que no se habían involucrado en proyectos de este tipo, y 32 que sí lo habían hecho (Tabla 47).

Tabla 47. Medias del Grupo Experimental en función de la participación previa en actividades de servicio promovidas por la universidad (postest)

Factor	Servicio previo	Media	DT
Vínculo de la materia con la vida real	No	4.79	.457
	Sí	4.92	.184
Satisfacción con la formación	No	3.56	.750
	Sí	3.32	.667
Incerteza ante el futuro	No	2.71	.926
	Sí	2.75	1.070
Participación social	No	1.45	.599
	Sí	1.38	.417
Conducta prosocial	No	4.48	.418
	Sí	4.73	.280
Liderazgo	No	3.87	.518
	Sí	4.02	.478
Competencia intercultural	No	4.38	.619
	Sí	4.43	.482
Trabajo en equipo y relación con los demás	No	4.37	.499
	Sí	4.52	.507
Autoeficacia académica	No	3.90	.663
	Sí	4.01	.693
Autoeficacia general	No	3.89	.558
	Sí	3.93	.558

Aunque son los estudiantes que previamente habían participado en proyectos de servicio a la comunidad los que obtienen medias más altas, solo se producen diferencias significativas en dos de los factores (Tabla 48).

Tabla 48. Diferencias en el Grupo Experimental en función de la participación previa en actividades de servicio promovidas por la universidad (postest)

Factor	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		t	gl	Sig. (bilateral)
	F	Sig.			
Vínculo de la materia con la vida real	6.570	.011	-2.721	121.284	.007
Satisfacción con la formación	.087	.768	1.650	185	.101
Incerteza ante el futuro	2.406	.123	-.211	184	.833
Participación social	4.272	.040	.858	58.129	.395
Conducta prosocial	6.543	.011	-4.051	60.668	.000
Liderazgo	.239	.626	-1.409	184	.161
Competencia intercultural	2.865	.092	-.471	185	.638
Trabajo en equipo y relación con los demás	.091	.763	-1.467	186	.144
Autoeficacia académica	.001	.981	-.831	179	.407
Autoeficacia general	.818	.367	-.424	182	.672

Se trata del vínculo de la materia con la vida real y la conducta prosocial. En este sentido, los alumnos que habían participado en algún tipo de actividad organizada desde

la universidad que implicase un servicio a la comunidad perciben como más importante que la materia establezca nexos con su realidad cotidiana y demuestran mayores niveles en lo que a su conducta prosocial se refiere.

5. Titulación

La última variable que tomaremos en consideración para determinar perfiles de estudiantes es la titulación. Procedemos en este caso a realizar un ANOVA para conocer las variaciones que se dan entre los estudiantes de Grado en Maestro de Educación Infantil, Primaria, Educación Social y Pedagogía. Lo que nos encontramos es que únicamente en el factor de participación social existen diferencias estadísticamente significativas (Tabla 49).

Tabla 49. Medias del Grupo Experimental en función de la titulación en el factor Participación Social (postest)

Factor	Titulación	Media	DT
Participación Social	Maestro en Educación Primaria	1.34	.518
	Maestro en Educación Infantil	1.46	.406
	Educación Social	1.64	.698
	Pedagogía	2.16	.641

Los contrastes post hoc nos indican que las diferencias se producen entre los estudiantes que cursan Pedagogía y los de los dos grados de Maestro: Maestro de Educación Primaria ($\bar{X}_{\text{Pedagogía}} - \bar{X}_{\text{Maestro E.P.}} = .817$, $p=.000$), y Maestro de Educación Infantil ($\bar{X}_{\text{Pedagogía}} - \bar{X}_{\text{Maestro E.I.}} = .698$, $p=.001$). Descubrimos, por tanto, que, entre los estudiantes que siguen la modalidad ApS, los del Grado en Pedagogía muestran niveles superiores de participación social e implicación en voluntariado al finalizar los proyectos, que, además, son significativos cuando se les compara con los grados de maestro. No obstante, seguimos resaltando la escasa participación en cuestiones cívicas que demuestran el conjunto de los estudiantes.

Hasta aquí hemos tratado de conocer el papel que juega el ApS en el desarrollo de las variables que hemos considerado como mediadoras del rendimiento académico. No obstante, llegados a este punto, queremos matizar el análisis realizado, ya que los datos del CUCOCSA deben ser interpretados a la luz de diferentes aspectos que inciden en los mismos. En primer lugar, es importante tener en cuenta el escaso tiempo que transcurre entre las dos aplicaciones del instrumento, a todas luces insuficiente para dar a conocer cambios sustanciales. Tampoco podemos olvidar que nuestro estudio evalúa un total de siete experiencias, todas con características propias, lo que da lugar a diferencias no

solo en los procesos y en el nivel de implicación de todos los agentes, sino también en los resultados de cada una de ellas.

6.2.6. Satisfacción de los estudiantes con los proyectos de ApS

En este punto pasamos a analizar la satisfacción que demuestran los estudiantes implicados en los siete proyectos de ApS que evaluamos en la tesis doctoral, situándonos en el tercer objetivo de investigación. Lo hacemos analizando los datos recogidos con el diferencial semántico, con el convencimiento de que conocer la percepción de los estudiantes y la valoración que hacen de las diferentes experiencias es un claro indicador de la motivación y el grado de implicación con que afrontaron las diferentes actividades, lo que, consecuentemente, terminará por incidir en la calidad de sus aprendizajes.

No obstante, esta información se utiliza para complementar la anteriormente presentada y derivada del CUCOCSA, pues tomando las recomendaciones de Eyler (2000), es importante ser precavidos y no confundir la satisfacción de los estudiantes en los proyectos de ApS con los aprendizajes que adquieren.

Analizaremos ahora los resultados obtenidos en las oposiciones semánticas que se presentaron para cada una de las siete dimensiones consideradas y que definen a todo proyecto de ApS. Recordamos en este punto que el diferencial semántico fue aplicado a un total de 209 estudiantes participantes en los proyectos que nos ocupan en la investigación. Es necesario destacar también que, al optar por una graduación de 5 puntos, la media aritmética se sitúa en 3, por lo que un valor menor se colocaría más próximo al adjetivo con la carga semántica negativa, mientras que un valor superior a 3 se aproximará más al adjetivo positivo.

1. El proyecto de ApS en general

En términos generales, los estudiantes valoran positivamente el proyecto en su conjunto (Tabla 50 y Figura 6). No obstante, se trata de una de las dimensiones en las que se presentan las puntuaciones más modestas. En concreto, nos encontramos con el puntaje más bajo de los obtenidos en todo el instrumento (2.94), confirmando que los estudiantes consideran los proyectos como una actividad cansada, ya que les supone un trabajo extra. En directa relación, los perciben como bastante cortos (3.17) e insuficientes (3.64), los siguientes elementos que alcanzan puntuaciones más bajas en el conjunto del cuestionario. Lo que evidencian estos datos es la necesidad de ampliar las

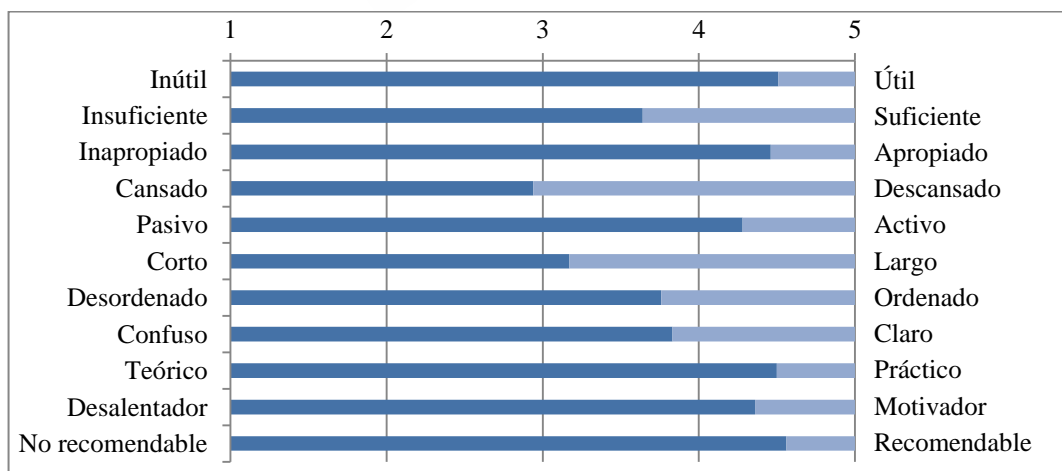
diferentes experiencias, pues al hacerse cortas son consideradas como iniciativas insuficientes, lo que, junto al esfuerzo que requieren, puede explicar que resulte cansado para los estudiantes.

Tabla 50. Satisfacción general con los proyectos de ApS

	Media	DT
Inútil-Útil	4.51	.803
Insuficiente-Suficiente	3.64	.967
Inapropiado-Apropiado	4.46	.812
Cansado-Descansado	2.94	.981
Pasivo-Activo	4.28	.928
Corto-Largo	3.17	1.047
Desordenado-Ordenado	3.76	.969
Confuso-Claro	3.83	.986
Teórico-Práctico	4.50	.803
Desalentador-Motivador	4.36	.856
No recomendable-Recomendable	4.56	.819

También nos informan los participantes de que los proyectos no son excesivamente ordenados (3.76) y claros (3.83). Si bien las puntuaciones obtenidas superan la media aritmética y, por tanto, se inclinan claramente hacia la significación más positiva, no alcanzan los niveles que, dados los resultados obtenidos en el conjunto del cuestionario, consideramos como elevados (superiores a 4). Es pertinente reparar en que las dimensiones que han obtenido las puntuaciones más próximas a los valores negativos, muestran una mayor dispersión, con desviaciones típicas que, en todos los casos, rondan un punto, lo que indica una fuerte variabilidad en las respuestas dadas por los estudiantes.

Figura 6. Satisfacción general con los proyectos de ApS



De este modo, las medias más altas las encontramos cuando los estudiantes valoran los proyectos como activos (4.28), motivadores (4.36), apropiados (4.46),

prácticos (4.50) y útiles (4.51). Estas puntuaciones guardan estrecha relación entre sí, pues la alta valoración del componente práctico de una metodología como el aprendizaje-servicio se vincula con la utilidad que se atribuye a estas iniciativas, así como con la actividad que exige a los estudiantes y la motivación que en ellos genera. Por último, en lo que los estudiantes no albergan duda es en definir a estas experiencias como recomendables (4.56), aspecto que da buena cuenta de su satisfacción con la metodología empleada.

2. Las actividades del proyecto en relación con la materia

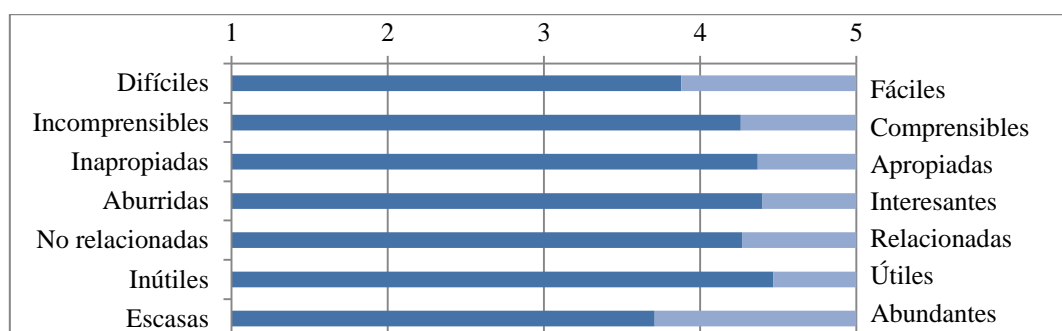
Cuando nos centramos en la consideración de las actividades del proyecto en relación con la materia de referencia (Tabla 51 y Figura 7), confirmamos la misma línea de valoración que en el caso anterior. Es decir, en primer lugar, las actividades no son vistas como abundantes (3.71), lo que se sitúa en clara sintonía con el hecho de que el proyecto sea visto como corto y no del todo suficiente. Del mismo modo, las diferentes tareas que desempeñan los estudiantes en relación con la materia no son muy fáciles (3.88). De nuevo, las puntuaciones más bajas muestran mayor dispersión entre las respuestas.

Tabla 51. Satisfacción con las actividades del proyecto en relación con la materia

	Media	DT
Difíciles-Fáciles	3.88	.904
Incomprensibles-Comprensibles	4.26	.774
Inapropiadas-Apropiadas	4.37	.743
Aburridas-Interesantes	4.40	.838
No relacionadas con la materia-Relacionadas con la materia	4.27	.881
Inútiles-Útiles	4.47	.735
Escasas-Abundantes	3.71	.976

Por otra parte, sí consideran las actividades como comprensibles (4.26), en contraposición con lo expuesto en el bloque anterior, cuando se reconoció que la claridad y el orden del proyecto no eran los aspectos más destacados. Consideramos de especial relevancia el hecho de que estimen que las actividades que conforman los proyectos de aprendizaje-servicio están directamente relacionadas con la materia (4.27), pues este es el criterio principal para que pueda hablarse de aprendizaje-servicio en función de sólidos criterios epistemológicos. La relación entre las tareas del proyecto y la asignatura supone, por tanto, que los estudiantes las definan como apropiadas (4.37).

Figura 7. Satisfacción con las actividades del proyecto en relación con la materia



Por último, los dos ítems que demuestran una mayor satisfacción de los participantes aluden a las actividades como interesantes (4.40) y útiles (4.47), lo que sitúa al ApS como una estrategia educativa que los estudiantes consideran valiosa y de provecho.

3. El servicio realizado

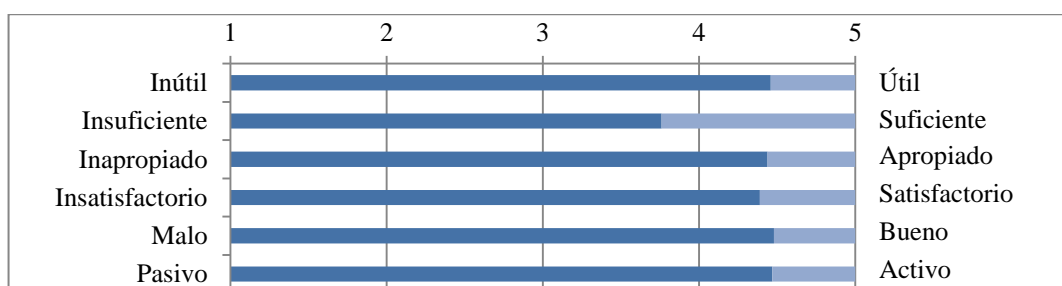
Introducir un servicio a la comunidad en contextos educativos reglados, aprovechando su potencial para integrarse con el currículo académico, es el rasgo más característico y diferenciador del ApS. Por tanto, evaluar la satisfacción de los estudiantes con dicho servicio es imprescindible si lo que queremos es buscar indicios de calidad (Tabla 52 y Figura 8). Volvemos a encontrar que la puntuación más baja de la escala no define el servicio precisamente como suficiente (3.76), aunque de nuevo con la mayor desviación típica, si bien, aun así, lo perciben como satisfactorio (4.39), lo que puede explicarse por la recompensa que sienten los estudiantes cuando su trabajo y sus aprendizajes se traducen en un avance social.

Tabla 52. Satisfacción con el servicio realizado

	Media	DT
Inútil-Útil	4.46	.866
Insuficiente-Suficiente	3.76	1.007
Inapropiado-Apropiado	4.44	.772
Insatisfactorio-Satisfactorio	4.39	.931
Malo-Bueno	4.48	.767
Pasivo-Activo	4.40	.811

El alumnado también define el servicio prestado como activo (4.40), en tanto que la experiencia educativa los sitúa en situaciones sociales reales y los dota de autonomía. Asimismo, también lo consideran apropiado (4.44), útil (4.46) y bueno (4.48).

Figura 8. Satisfacción con el servicio realizado



4. Los aprendizajes adquiridos

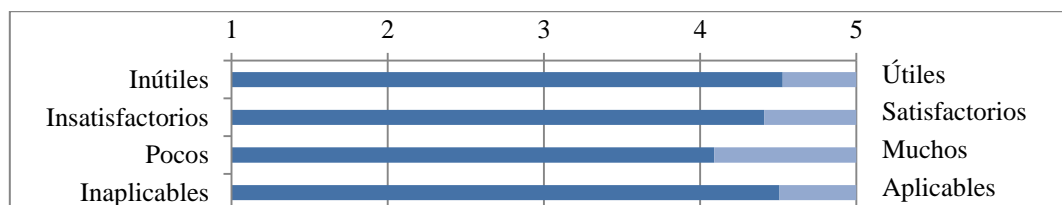
Una de las dimensiones que más nos interesa para el objeto de nuestra tesis doctoral es la satisfacción de los estudiantes implicados en ApS con los aprendizajes que extraen (Tabla 53 y Figura 9). Queda claro que los estudiantes están satisfechos con sus aprendizajes ya que en este bloque, en contraste con los anteriores, todos los elementos han sido valorados positivamente, superando los 4 puntos.

Tabla 53. Satisfacción con los aprendizajes adquiridos

	Media	DT
Inútiles-Útiles	4.53	.721
Insatisfactorios-Satisfactorios	4.41	.845
Pocos-Muchos	4.09	1.017
Inaplicables-Aplicables	4.51	.695

La puntuación más baja hace referencia a la cantidad de los aprendizajes adquiridos, si bien los estudiantes parecen inclinarse por definirlos, mayoritariamente, como muchos (4.09). No obstante, aunque en este caso se supere el 4, de nuevo aparece la mayor desviación típica. Lo que estas dispersiones en las respuestas vienen a indicar es que, en aquellos elementos donde existe una satisfacción menor, la percepción no es compartida por la mayoría de los alumnos.

Figura 9. Satisfacción con los aprendizajes adquiridos



Además, también aprecian que los proyectos en los que han participado les permitieron adquirir aprendizajes satisfactorios (4.41), aplicables (4.51) y útiles (4.53). En definitiva, podemos confirmar que la utilidad es uno de los aspectos con el que los

estudiantes se muestran más satisfechos en las cuatro dimensiones hasta aquí presentadas (proyecto en general, actividades en relación con la materia, servicio, y aprendizajes). Esto último se explica por el potencial educativo que tiene aplicar los conocimientos adquiridos en un contexto comunitario, dotando así de realidad y utilidad a los contenidos teóricos que, en no pocas ocasiones, carecen, a priori, de aplicabilidad más allá de las aulas universitarias.

5. La implicación del profesorado

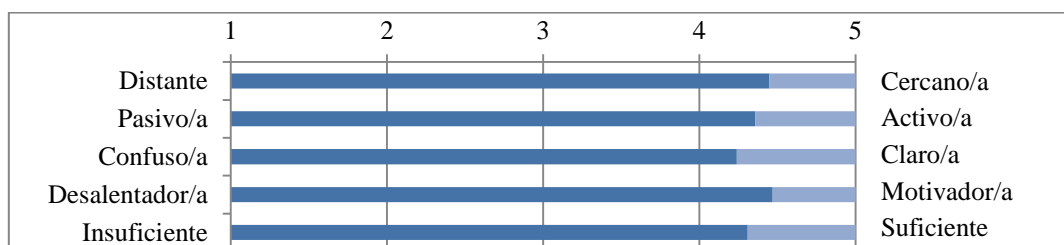
Pasamos ahora a presentar el nivel de satisfacción del alumnado con la implicación de los tres agentes principales involucrados en un proyecto de ApS: los profesores, los socios comunitarios, y ellos mismos. Comenzamos centrándonos en el profesorado, donde queremos poner de relieve la elevada valoración que han recibido todos los elementos que conforman la dimensión (Tabla 54 y Figura 10).

Tabla 54. Satisfacción con la implicación del profesorado

	Media	DT
Distante-Cercano/a	4.45	.910
Pasivo/a-Activo/a	4.36	.992
Confuso/a-Claro/a	4.24	1.115
Desalentador/a-Motivador/a	4.47	.861
Insuficiente-Suficiente	4.31	.937

Reconocen que la implicación de los docentes en los proyectos ha sido clara (4.24), suficiente (4.31), activa (4.36), cercana (4.45) y motivadora (4.47). Así pues, la satisfacción con el rol desempeñado por el profesorado supone un cambio respecto a los bloques anteriores, donde apuntamos la prevalencia de notas bajas en aquellos adjetivos que definían a la dimensión correspondiente como corta, escasa o insuficiente.

Figura 10. Satisfacción con la implicación del profesorado



Evidentemente, la implicación de los profesores responsables de un proyecto de ApS se convierte en imprescindible para hablar de calidad en el mismo, ya que la introducción de metodologías que suponen una ruptura con el tradicional modelo de enseñanza-aprendizaje requiere un alto grado de intervención del docente. Sin embargo,

es justo reparar en las desviaciones más altas que se observan en las respuestas de los estudiantes.

6. La implicación del socio comunitario

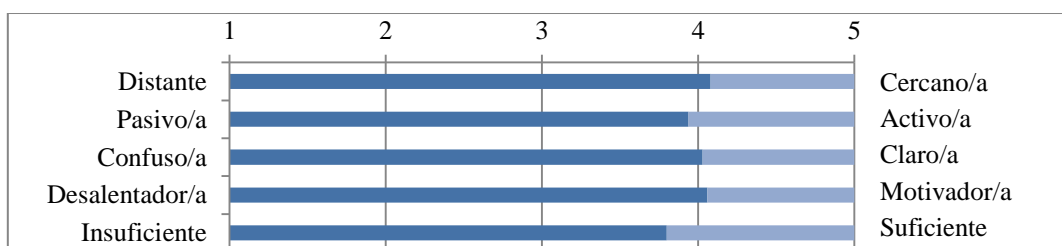
Avanzando en el análisis de la implicación de los diferentes colectivos que participaron en los proyectos, nos situamos en los socios comunitarios (Tabla 55 y Figura 11). Lo hacemos confiando en que su labor en las diferentes experiencias va mucho más allá del nexo entre los estudiantes y la comunidad, constituyéndose como un auténtico agente educativo. En este punto nos encontramos con una escasa variabilidad entre los diferentes ítems, rondando todos ellos los 4 puntos. Así, las puntuaciones que no alcanzan dicho valor hacen referencia a la consideración de la implicación del socio como suficiente (3.80) y activa (3.94), si bien apenas existe diferencia con el grado en que la definen como clara (4.03), motivadora (4.06) y cercana (4.08).

Tabla 55. Satisfacción con la implicación del socio comunitario

	Media	DT
Distante-Cercano/a	4.08	.941
Pasivo/a-Activo/a	3.94	1.041
Confuso/a-Claro/a	4.03	.977
Desalentador/a-Motivador/a	4.06	.935
Insuficiente-Suficiente	3.80	1.058

Los resultados evidencian que es en esta dimensión donde las puntuaciones tienen menor alcance, ya que son inferiores a las obtenidas en las demás. Asimismo, en la percepción sobre la implicación de los socios comunitarios, la dispersión en la respuesta de los estudiantes es alta para todos los ítems. Explicamos este fenómeno en la variabilidad de entidades que colaboraron en el desarrollo de los proyectos evaluados, y que van desde ONGs y centros socioculturales a centros educativos públicos.

Figura 11. Satisfacción con la implicación del socio comunitario



En todo caso, los estudiantes están más satisfechos con la implicación de los docentes que con la de los socios comunitarios.

7. La implicación de los estudiantes

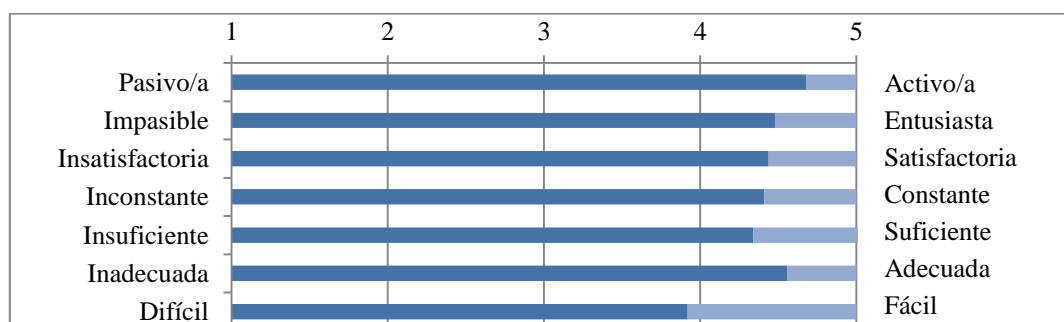
El último aspecto en el que nos centraremos para medir la satisfacción de los estudiantes participantes en ApS es su propia implicación en el proyecto (Tabla 56 y Figura 12). Se trata de la dimensión donde encontramos mayores medias, con la excepción de que no perciban su implicación como del todo fácil (3.92). La dificultad que puede surgir en estas iniciativas se asocia con el hecho de sacar a los alumnos de su zona de confort, además de romper con el tradicional modelo pedagógico de trabajo orientado a pruebas de evaluación finales que miden la adquisición de contenidos. De este modo, se conforma un proceso de construcción del aprendizaje no del todo reconocido por los universitarios.

Tabla 56. Satisfacción con la propia implicación (estudiantes)

	Media	DT
Pasivo/a-Activo/a	4.68	.601
Impasible-Entusiasta	4.48	.708
Insatisfactoria-Satisfactoria	4.44	.825
Inconstante-Constante	4.41	.743
Insuficiente-Suficiente	4.34	.819
Inadecuada-Adecuada	4.56	.611
Difícil-Fácil	3.92	.921

Los jóvenes en los proyectos de ApS consideran que su implicación fue suficiente (4.34), constante (4.41), satisfactoria (4.44), entusiasta (4.48) y adecuada (4.56). Queremos poner el acento en el hecho de valorar que su grado de implicación ha sido activo (4.68), el ítem más valorado del cuestionario y en el que más acuerdo existe, presentando la menor de las desviaciones típicas. Los datos hablan por sí solos, pues los estudiantes reconocen un compromiso activo, fruto de una experiencia educativa en la que son ellos mismos los constructores de su aprendizaje.

Figura 12. Satisfacción con la propia implicación (estudiantes)



Además, existen claras diferencias entre el papel activo que los estudiantes perciben para cada uno de los actores, pues mientras perciben que su implicación y la del

profesor fueron muy activas (4.68 y 4.36), no pasa lo mismo con el socio comunitario (3.94). Estos datos ilustran dos modos diferenciados de involucrarse en un proyecto de ApS: por un lado, profesores y alumnos (la vertiente académica); y, por otro, los socios (la vertiente comunitaria).

6.3. LA VISIÓN DEL PROFESORADO SOBRE EL POTENCIAL ACADÉMICO DEL APS

La valoración del profesorado sobre los proyectos que han coordinado, y los resultados de aprendizaje que de ellos se derivan, nos servirá para terminar nuestro estudio empírico, complementando los análisis anteriormente presentados y que se derivan de la información recogida de los propios estudiantes. Por tanto, procedemos a continuación a analizar las ocho entrevistas realizadas a los docentes responsables de los siete proyectos que conforman el estudio, para de este modo ocuparnos de nuestro cuarto y último objetivo, que no es otro que el de conocer la percepción de los profesores sobre los efectos que el ApS tiene en el aprendizaje de sus alumnos. En todo caso, los datos extraídos con este instrumento son centrales para abordar todos los objetivos de la investigación.

Estructuraremos el análisis de modo horizontal, presentando la información en función de las catorce preguntas que conforman el instrumento, desde las cuales hemos extraído información sobre aspectos muy diversos de las experiencias (Figura 13).

Figura 13. Términos más frecuentes en el discurso del profesorado



No obstante, tenemos en cuenta que la primera refiere una descripción general del proyecto y la última ofrece la posibilidad de que los entrevistados añadan los comentarios que estimen oportunos, por lo que no serán consideradas como

dimensiones de análisis. De igual modo, la similitud en las respuestas obtenidas en las preguntas sobre las principales dificultades y problemas, por un lado, y en los aspectos más negativos, por otro, supuso su abordaje conjunto. Por último, cabe mencionar que a cada proyecto le fue asignado un número al azar con la intención de identificar los diferentes discursos.

1. Satisfacción de las expectativas docentes

La primera de las realidades sobre las que se requiere información en las entrevistas es el modo en que el profesorado vio satisfechas sus expectativas. Entendemos que la satisfacción como docentes es un claro indicador del cumplimiento de los objetivos educativos que se desean alcanzar.

Pues bien, en los siete proyectos los docentes afirman ver satisfechas sus expectativas. La primera de las explicaciones da buena cuenta de los resultados obtenidos en el diferencial semántico, especialmente en lo referido a la implicación de los estudiantes. Así, el entusiasmo y la motivación con la que estos se enfrentan a este tipo de experiencias se convierten en el principal aspecto al que apunta el discurso del profesorado, confirmando que sus aspiraciones con esta metodología se han visto satisfechas e, incluso, superadas. Sin olvidar el impacto que la motivación termina por ejercer sobre los resultados académicos:

“Pues yo creo que sí porque... a ver, el alumnado ha participado con mucho entusiasmo, y el número de aprobados en la asignatura ha sido altísimo” (Proyecto 1).

“Yo pienso que sí, pero, a mayores, pienso que nos estalló una bomba de satisfacción y de motivación del alumnado que no contábamos, por lo menos por mi parte, y ahora están como muy enganchados al tema del ApS” (Proyecto 5).

“Yo creo que incluso más, en el sentido que, bueno, al final fue gratificante, ¿no? Mucho trabajo, nervios de que todo llegara en tiempo y forma, y al final se cumplió todo e incluso más, porque yo esperaba que la acogida fuera buena pero no tan entusiasta” (Proyecto 7).

Comprobamos, por tales comentarios, que los docentes resaltan que sus expectativas se cumplen cuando a los jóvenes les gustan los proyectos y se “enganchan”, dando así lugar a una mayor implicación, como ya se reflejó en el cuestionario de satisfacción de los estudiantes. También reparan en los aprendizajes que extraen sus alumnos cuando se les sitúa en entornos reales, lo que les hace aprender y desarrollar un sentido profesional:

“Sí se cumplieron porque los cuentos eran francamente buenos. Han aprendido qué es la inclusión, qué es la escuela inclusiva, la educación inclusiva. Han aprendido muchísimo sobre la discapacidad sensorial, visual... Así que bien, muy bien” (Proyecto 2).

“Estaban como en estado aletargado el alumnado de 2º a 3º, y en este curso con ApS como que maduraron mucho, espabilaron, fue como que, de repente, les cobraba sentido su perfil, ya eran educadores sociales y sabían para que estaban aquí” (Proyecto 5).

Estas últimas afirmaciones se vinculan directamente con la valoración de los estudiantes sobre la utilidad de los proyectos. Relacionamos este argumento con la posibilidad que ofrece el aprendizaje-servicio de situar el proceso formativo en entornos prácticos y estrechamente relacionados con la vida real y profesional del alumnado. Recordamos, en este sentido, que la valoración del vínculo de la materia con la vida real ya era uno de los factores del CUCOCSA en el que los estudiantes de ApS se diferenciaban significativamente de sus compañeros.

A pesar de que la visión generalizada indica que los docentes que coordinan los proyectos sienten que cumplieron las metas con las que los propusieron, también reconocen ciertos aspectos en los que su satisfacción no es plena, y que se relacionan, principalmente, con el número de estudiantes y con la implicación de las entidades:

“Sí, las mías sí. Evidentemente, no controlas siempre el funcionamiento de todas las entidades, y hay alguna entidad que no funcionó como esperábamos” (Proyecto 4).

“Teníamos un poco de miedo porque hubo momentos de desorden, de no saber... Por ejemplo, con alguna entidad, porque si tú le generas una expectativa al alumnado que después no puedes cumplir... ya sabes lo que pasa” (Proyecto 5).

“Costó sobre todo por el tema de la cantidad de jóvenes que participaron, entonces organizar todo eso al final se va transmitiendo en tiempo que requiere terminar el proyecto. Pero sí, los objetivos que nos planteamos los conseguimos” (Proyecto 7).

La percepción del profesorado sobre los diferentes niveles de implicación de las entidades colaboradoras se corresponde con la visión anteriormente presentada de los alumnos, donde, además de presentarse las notas de satisfacción más bajas, nos encontrábamos con una alta dispersión en las respuestas ofrecidas.

2. Aprendizajes en el alumnado

Cuando los profesores fueron preguntados por los aprendizajes que resaltarían, se generó una gran cantidad de información al respecto. Así, las respuestas obtenidas

giran, principalmente, en torno al tipo de aprendizajes adquiridos (específicos o genéricos), así como a cuestiones relacionadas con los resultados, en términos de rendimiento y calificaciones finales. Sobre los conocimientos específicos de las diferentes asignaturas, todos los profesores coinciden en la afirmación de que los proyectos contribuyen a que los estudiantes adquieran los contenidos curriculares:

“Creo que en lo que es el aprendizaje lector y cómo enseñar a leer, y qué procesos subyacen, [...] creo que el nivel de profundización que hemos alcanzado es muy bueno, muy bueno, más de lo que habían alcanzado alumnos de cursos anteriores” (Proyecto 1).

“Conocen el currículo de primaria relativo a la música y qué actividades pueden diseñar que complementen la formación que se recibe en la escuela [...] También, por supuesto, implementar proyectos y ser los docentes” (Proyecto 3).

“Además, contenidos de la materia, muchos, desde conocer la diferencia entre interculturalidad y multiculturalidad, que es quizá el concepto más básico dentro de la materia, hasta diseñar, planificar, implementar y evaluar un programa de intervención socioeducativa [...] Y eso también es conocimiento propio de la titulación, es decir, no podemos limitarlo a la materia” (Proyecto 4).

Se reconoce, además, que el ApS contribuye a que los alumnos aprendan cuestiones que no son del todo sencillas de abordar con metodologías tradicionales, tales como la legislación. Por ello, lo aquí expuesto por los docentes nos confirma la valoración positiva que hacían los estudiantes de las actividades del proyecto en relación con la materia, especialmente el vínculo entre ambas partes, pues el nexo con el currículo es básico para que el ApS termine por incidir en mejoras como las aquí presentadas.

Por lo que se refiere a las competencias genéricas, tan valoradas en el contexto universitario y profesional actual, son numerosas las referencias a su desarrollo. En primer lugar, ponemos de relieve aquellas de corte cívico-social:

“Destacaría mucho los aspectos relacionados con la ciudadanía, educación en valores, con principios...” (Proyecto 1).

“Otra cosa es que se les sensibiliza, a quienes en el futuro pueden ser maestros con más compromiso social, con más compromiso ético. Algunos dicen que les gustaría ser voluntarios en su tiempo libre” (Proyecto 2).

De estas afirmaciones podemos destacar la intención de hacer voluntariado tras el proyecto de ApS, lo que es acorde con el avance significativo que los estudiantes demostraban en este factor entre el pretest y el postest. Además, el desarrollo cívico-

social al que hacen referencia los docentes en este punto, concuerda rotundamente con los resultados que presentamos en el CUCOCSA. En este sentido, uno de los factores en los que se observó más incidencia fue el trabajo en equipo y la relación con los demás, donde, además de experimentar un avance significativo, eran destacables las diferencias con los compañeros que no participaban en ApS.

Pues bien, el profesorado coincide plenamente al tomar en consideración el trabajo en equipo como uno de los principales aprendizajes extraídos por los estudiantes, reflejándose así en las respuestas de cinco de los siete proyectos. En las entrevistas se destaca el desarrollo de esta competencia como fruto del trabajo en grupo y en un entorno de colaboración, donde mengua la competitividad entre estudiantes y se prioriza el aprendizaje:

“Aprender a trabajar en grupo, que es algo que en titulaciones como la nuestra es básico, no solo en grupos de iguales profesionales, sino en grupo con otros profesionales de las entidades, y con gente que tiene otros conocimientos y otra percepción de la realidad muy diferente. Realmente, esa cesión y esa adaptación en los momentos donde hay problemas, donde surge el conflicto, es un aprendizaje muy importante, creo yo” (Proyecto 4).

“Y fuera del marco curricular, me gustaron mucho, por lo que observé, los progresos que hicieron en el trabajo conjunto, porque en las clases interactivas trabajan también en grupo, pero el tipo de trabajo es totalmente distinto y aquí el grupo estaba más unido” (Proyecto 7).

Para los profesionales de la universidad, el impacto en los aprendizajes se debe a la posibilidad de situar a los estudiantes en un entorno real y ubicar los aprendizajes, tanto específicos como genéricos, en contextos sociales. Esto genera en los alumnos, además, un sentimiento de autoeficacia, al percibir que “ellos mismos pueden llevar adelante este tipo de proyectos” (Proyecto 3):

“Bueno, lo primero, sin duda, es conocer diferentes realidades de gestión intercultural, o de gestión de la inmigración, o de gestión de otros colectivos que desconocen. Eso es lo primero, es decir, es un choque de realidad que no tenían previsto” (Proyecto 4).

“Cuando tú decides sobre la hipótesis nunca te tienes que enfrentar a las consecuencias de tu toma de decisiones, pero aquí tu toma de decisiones tiene una consecuencia y una respuesta” (Proyecto 5).

Todo esto termina por manifestarse en una apreciación positiva de los profesores sobre el papel que desempeña el ApS en el rendimiento académico de los estudiantes en términos generales, entendido principalmente como el éxito en las calificaciones finales,

gracias a la motivación con la que han enfrentado la asignatura, llegando a diferenciarse de los demás compañeros que no participan:

“Con lo cual, el porcentaje de aprobados es muy alto porque lo que he visto es que el nivel de motivación por la asignatura ha subido mucho [...] Me interesa también ver que el rendimiento académico ha subido [...] Claro, han estudiado con más ganas de lo que habitualmente estudian” (Proyecto 1).

“Donde más se nota principalmente es en la calidad de los trabajos presentados [...] se ve mucha más dedicación y que están mucho más cuidados y trabajados los del proyecto [...] La valoración en la materia mucho mejor que los otros, pero realmente es por dedicación de tiempo y de esmero en el trabajo. Lo habitual, es decir, un porcentaje alto del alumnado que trabaja en el proyecto suele sacar buenas calificaciones en la materia, es decir, entre notable y sobresaliente (Proyecto 4).

“Yo en la mayoría, por no decir todos, sus notas mejoraron. Pero, además, lo que a mí me gusta no es que mejoren las notas, que también, es que estaban contentos de la actividad. Por lo tanto, creo que, me permito entender, que no tengo ninguna base para decirlo, pero que si están contentos y las notas son mejores, hubo un mejor aprendizaje” (Proyecto 7).

Queremos destacar, asimismo, como en uno de los proyectos se admite que el ApS ha servido para que estudiantes con estructuras de construcción del aprendizaje diferentes a las tradicionales (memorización, adquisición de contenidos, entre otras), mejoren considerablemente su implicación y su rendimiento cuando siguen esta metodología.

3. La evaluación de los aprendizajes y del proyecto

Una vez identificados los aprendizajes que los docentes resaltan en sus alumnos, quisimos conocer los mecanismos de evaluación, y aun para valorar el proyecto en su conjunto. Comenzando por la evaluación de los alumnos, nos encontramos con que las respuestas se refieren a un proceso continuo, que se articula a lo largo de toda la experiencia.

En este sentido, el instrumento principal en el que se apoya este seguimiento es la elaboración de un portafolio que, además de documentar sus experiencias, da cuenta de los problemas que surgen y del proceso de construcción de aprendizaje. Se afirma que dicho instrumento sirve al profesorado para conocer las sensaciones de los estudiantes y tomar decisiones sobre futuras ediciones, caso de “qué época, qué horas o cómo

funcionan los grupos” (Proyecto 7). En concreto, en seis de los siete proyectos se afirma la utilización de este tipo de instrumento de reflexión con finalidad evaluativa:

“La entrega de un portafolio donde se hace un seguimiento de un diario de sesiones, se especifican los aprendizajes y se hacen propuestas de mejoras sobre lo que se hizo y sobre las entidades. Y ese portafolio se evalúa con una rúbrica de 10 puntos en función de diferentes indicadores, donde también hay un indicador en el que ponen la nota las entidades” (Proyecto 4).

“El portafolio final que te entregan es fantástico porque ahí te das realmente cuenta de todo lo que va pasando, de los problemas que tuvieron con el grupo, de los problemas que tuvieron con los niños, de todo... es un buen instrumento” (Proyecto 6).

Este proceso de seguimiento se ve acompañado por momentos de evaluación más informales, en los que falta la sistematicidad y el uso de pruebas estandarizadas. No obstante, se trata de una evaluación cualitativa que, sin basarse en la intervención del profesor en las experiencias del alumnado, aporta matices que complementan las informaciones recogidas por vías formales, a fin de constatar el modo en que se adquieren los aprendizajes:

“Una vez finalizada, siempre comentábamos en el trayecto de vuelta qué cosas habían funcionado y qué cosas no habían funcionado [...]. Eso hay que mejorarlo” (Proyecto 3).

“Unas sesiones de seguimiento, que son unas sesiones grupales de trabajo, para ver qué se está haciendo y qué se está aprendiendo” (Proyecto 4).

“Conversaciones de WhatsApp que son muy interesantes porque quedan ahí registradas. Puse unas carpetas en el Drive para que subieran documentos y fotos. También te das cuenta con las fotos lo que trabajaron, porque algunos fotografían absolutamente todo” (Proyecto 7).

No obstante, pese a que el profesorado afirma realizar un seguimiento basado en la elaboración de un portafolio y en las conversaciones y reuniones al efecto, es difícil que conozcan de primera mano cómo se han desarrollado las actividades que los estudiantes realizaron fuera de las aulas, de ser el caso. Por tanto, en cuatro de las entrevistas se reconoce el papel de las entidades en la evaluación de los aprendizajes, así como del proyecto en general:

“En las sesiones interactivas se evalúa el trabajo en colaboración con los profesores de la entidad. Ellos me dicen cómo debemos evaluar” (Proyecto 1).

“Las entidades también tienen una parte en la que se les pregunta cómo fueron los alumnos, cómo fue el proyecto y cómo se puede mejorar. Dan *feedback* para ver si hubo algún fallo por nuestra parte o algo que se pueda mejorar” (Proyecto 4).

Todo lo anterior no resta importancia a la evaluación de los resultados, donde además de considerar la realización de pruebas finales, se tiene en cuenta el producto que se deriva de las actividades que tuvieron lugar en las diferentes entidades con las que se colaboró:

“Fue determinante el producto final, es decir, ellos tuvieron que implementar lo que estaban haciendo; no se trataba de que fuera de calidad, sino que llegaran a implementarlo en las mejores condiciones posibles. Eso también fue un indicador fundamental” (Proyecto 5).

Por lo que se refiere a la evaluación de los proyectos en sí, nos encontramos con distintos modos de proceder. En primer lugar, destacan dos casos en los que se afirma no llevar a cabo una evaluación formal, si bien reconocen que el seguimiento y el *feedback*, ofrecido tanto por estudiantes como por entidades, permiten conocer el grado en el que el proyecto ha funcionado.

Otros cuatro se evalúan al finalizar, por medio de diferentes procedimientos. Mientras en uno de ellos se afirma hacer uso del momento en que los alumnos “tenían que exponerlo, presentarlo por escrito y después defenderlo” (Proyecto 5), en los otros se procede bien a través de una sesión final con los estudiantes, bien por la distribución de una pequeña encuesta de satisfacción:

“El proyecto lo evalué con unas preguntas, sobre qué te aportó el proyecto, qué te aportó relacionado con las competencias, [...] cuáles son los aspectos positivos del proyecto, cuáles son los aspectos negativos, has tenido algún problema en el proyecto” (Proyecto 1).

“Se hace una sesión de cierre, donde el alumnado da su perspectiva de cómo fue el proyecto en sí, es decir, tanto por parte del profesor, de los procesos, e incluso de la vinculación entre profesor y entidades. No solo la parte del servicio, sino de los aprendizajes” (Proyecto 4).

Por último, se da un caso en el que, en tanto que no se siguió ningún procedimiento formalizado de evaluación, se reconoce hacer uso de la memoria final que tenían que entregar todos los proyectos concedidos en la I Convocatoria de proyectos de innovación educativa en aprendizaje-servicio de la USC. En este sentido, se entiende la elaboración de la memoria como un medio para “reflexionar” sobre el desarrollo de la

experiencia. No queremos pasar por alto esta información, pues nos muestra que los procesos de apoyo y soporte institucional (como las convocatorias anuales de la USC) se configuran como un marco para que los docentes reconozcan las debilidades y fortalezas de sus proyectos y puedan así introducir las mejoras oportunas en aras a una mayor calidad.

4. Implicación de los estudiantes en el proyecto

Uno de los puntos que más nos importaba a la hora de realizar la entrevista a los coordinadores de los proyectos era conocer el grado con el que los estudiantes se implicaban y la motivación con que enfrentaban las diferentes tareas. Como ya pudimos comprobar en los resultados que arroja el diferencial semántico, la autopercepción de estos últimos al respecto era clara, pues reconocían altos niveles de implicación, sobre todo a la hora de verla como activa.

Lo que nos encontramos al respecto fue una sólida unanimidad. Todo el profesorado evaluado ha confirmado una fuerte implicación y motivación en las actividades. Así, destacamos los siguientes descriptores: “motivadísimos”, “muy alta”, “altísimo”, “buenísimos”, o “espectacular”. Las aserciones en este sentido definen a un alumnado que muestra una motivación superior a aquella reflejada cuando se siguen metodologías tradicionales:

“Altísimo. A los alumnos les encanta, están muy motivados e implicados. A veces escriben eso, que les ha encantado. Este año hemos encontrado los mejores trabajos, pero en cuanto a motivación, inquietudes, siempre hemos tenido buenos resultados” (Proyecto 2).

“Sí, la implicación es muy buena, sobre todo conforme van pasando los meses. Empiezan siempre preguntando el tiempo que tienen que dedicar, es decir, de partida sí que importan [...] pero al final la implicación es mucho mayor que sus compañeros” (Proyecto 4).

Nos parece importante también reconocer cuáles son los factores que pueden incidir en esta implicación e, incluso, derivar en modulaciones según ciertas variables. Por ello, afirmamos que la motivación de los estudiantes puede verse condicionada por factores como la voluntariedad de los proyectos, el papel desempeñado por la entidad o el entusiasmo que manifiestan los docentes:

“Motivadísimos... también es verdad que yo creo que, humildemente, yo, mi entusiasmo, que soy la primera que tiene que estar motivada porque soy la que está vendiendo... mi entusiasmo yo creo que también les afectó” (Proyecto 2).

“A mí me pareció que todo el mundo que se apunta, y como fue voluntario, es porque se van a implicar. Yo creo que es así” (Proyecto 3).

“Hay unas diferencias en las entidades que también de algún modo inciden en la manera en que perciben la situación los alumnos, y en la manera en que se implican y en que evalúan su participación en el programa” (Proyecto 4).

Esta es, por tanto, una de las dimensiones en la que más vinculación encontramos con los aprendizajes, pues la motivación se configura como una de las variables que mayor incidencia tiene en el desempeño académico de los estudiantes. No olvidamos contrastar esta motivación con los resultados del CUCOCSA, donde habíamos descubierto que los estudiantes de ApS se diferencian de sus compañeros en la valoración positiva que les merecen los vínculos de la materia con la vida real, refiriéndose, entre otros, a la motivación que despiertan las materias que permiten una aplicación práctica.

5. Impacto en las organizaciones comunitarias

Si hasta ahora hablamos de la utilidad del aprendizaje de los estudiantes al ser adquiridos en un entorno real y comunitario, es predecible que este aprendizaje goce de mayor profundidad si, además, el servicio ha sido útil para las entidades colaboradoras. Bajo esta premisa, procedimos a conocer la visión del profesorado sobre el impacto experimentado en estas organizaciones, pues, como ya vimos con anterioridad, es continuo el intercambio de información con ellas. Un primer bloque de impresiones hace referencia a la posibilidad que tienen las diferentes entidades de ampliar y enriquecer las actividades que gestionan:

“Tiene muchísimo impacto. Lo que me dicen los profesores es que ellos intentan hacer algún material, pero claro, ellos no pueden abarcar todo eso” (Proyecto 2).

“Les gustó la idea, les pareció interesante tener acceso a actividades varias, en este caso con jóvenes formados, porque son alumnas de cuarto curso, pues para ellos fue positivo, diversificaron la oferta que tenía la propia entidad” (Proyecto 6).

Los responsables de las experiencias de ApS ilustran el impacto en los socios comunitarios en las solicitudes que de ellos han recibido, no solo de continuar en futuras ediciones, sino de ampliar los servicios ofrecidos. La satisfacción de las entidades es un reflejo de la calidad de las actividades, lo que, consecuentemente, puede asociarse con

los aprendizajes, confirmando, así, la utilidad con la que se definía el servicio en el diferencial semántico:

“Pero bueno, llevamos siete ediciones y todas las entidades quieren repetir, por lo que entiendo que lo ven como algo positivo y lo valoran de buena manera, con lo cual el impacto, aunque es dispar, todas lo ven como positivo para la entidad” (Proyecto 4).

“Ellos piensan seguir con eso, con algo parecido para el próximo curso, señal de que tuvo un impacto positivo” (Proyecto 6).

6. Divulgación del proyecto

Otro de los factores que consideramos que puede incidir en el modo en que se diseña y se implementa un proyecto, en términos de calidad, es su difusión y el modo en que es compartido, no solo en foros académicos y educativos, sino también sociales en un nivel más amplio. En este sentido, los siete proyectos de las titulaciones de educación de la USC fueron difundidos en diferentes soportes, entre los que destacan la prensa (tres proyectos) y los congresos o publicaciones científicas (cinco proyectos). No obstante, es justo reconocer que en el año 2019 se confirma que los siete proyectos han alcanzado niveles superiores de divulgación, tanto en prensa, como en congresos y publicaciones científicas de reconocido prestigio. En el momento de las entrevistas se recoge la dificultad para dar difusión y el esfuerzo añadido que requiere, si bien se percibe como un aspecto a mejorar:

“Sí que el proyecto ha sido publicado en diferentes soportes, tanto de artículos como capítulos, incluso en congresos. Sirve como ejemplo para la formación del profesorado, o sea, que es un proyecto que ya está muy trabajado a nivel divulgativo” (Proyecto 4).

“Nos llevó mucho lo de implementar el proyecto. No estábamos para tal... de todos modos, sí que sería un reto para el año que viene” (Proyecto 5).

No obstante, para lo que a nosotros nos interesa, reparamos en la importancia dada en dos de las entrevistas a que el proyecto sea difundido entre los propios estudiantes. Evidentemente, toda divulgación contribuirá a crear masa crítica, pero no debemos olvidar que la más próxima, por ejemplo en la facultad, es la que mayor contribución tendrá en el devenir de la experiencia. Por ello, el hecho de que los estudiantes conozcan el proyecto y, en cierto modo, puedan estar predispuestos a su participación, optimizará las condiciones en las que se enfrentan al mismo y, por tanto, la potencialidad de los aprendizajes a adquirir:

“El alumnado lo divulga, cuando llega primero todos saben qué van a hacer en este proyecto” (Proyecto 2).

“Pero me gustaría que la difusión fuera más allá de lo que es mi propia asignatura, que llegara a la facultad, se informara a los alumnos de que hay determinadas metodologías que se van a poner en práctica, y que el alumnado las conozca previamente” (Proyecto 6).

7. Dificultades y problemas en el desarrollo

Analizar cuáles son las situaciones problemáticas que surgen en el transcurso de cualquier experiencia educativa permitirá reconocer los diferentes elementos que, con mayor o menor intensidad, inciden en los resultados educativos que se consiguen. Por ello, nos ocuparemos a continuación de cuáles son las dificultades que transmiten los profesores entrevistados.

Destacan, en primer lugar, aquellas relacionadas con la temporalización de los proyectos. En concreto, en el discurso de los docentes se insiste en la cantidad de tiempo que requieren los trámites propios de una experiencia de este tipo, y la consecuente limitación para abordar todas las tareas:

“Los tiempos sin duda. Porque el no controlar los tiempos es algo que a veces va en perjuicio del propio alumnado. Es decir, marcarse proyectos en los cuales se depende de personas externas, como pueden ser los técnicos de las entidades, no siempre va emparejado a los tiempos de la asignatura” (Proyecto 4).

“Tiempo. Supone un despliegue. Tienes, en vez de una clase, cuatro. En este caso teníamos tres entidades trabajando, más aula ordinaria [...] supone para nosotras un despliegue importante que posiblemente es eso, no llegamos” (Proyecto 5).

“Yo el tiempo, porque es escaso. Después da trabajo, es decir, la organización de tanta gente y coordinarte con un agente externo, como ellos también están escasos de tiempo y no puede ser cuando a ti te venga bien, es difícil, o sea, es un poco estresante” (Proyecto 7).

El aprendizaje-servicio es una metodología que requiere mayor tiempo y esfuerzo por parte de profesores y estudiantes, por lo que ubicarse en asignaturas semestrales supone una limitación de las actividades. La coordinación entre actores exige tiempo y compromiso, y termina por reducir las tareas de los alumnos en las entidades. La idea que aquí transmiten los profesores nos confirma la percepción de los estudiantes,

quienes en el diferencial semántico afirmaban que el proyecto no había sido especialmente largo, ni las actividades abundantes, o muchos los aprendizajes.

Así, uno de los grandes hándicaps asociados a la falta de tiempo es la negociación y organización entre profesores, estudiantes y comunidad. En este sentido, se reconoce que abrir el proyecto a la implicación de muchos estudiantes, o la misma naturaleza diferenciada de las entidades colaboradoras, son aspectos que dificultan su gestión:

“Que alguna entidad no funcione como nosotros esperábamos, lo que suplimos trabajando nosotros más para que el alumnado no perdiese la oportunidad de aprender [...] adaptarnos durante el proceso para que el alumnado no pierda la oportunidad una vez que optó por esta vía y pueda aprender y hacer cosas, hacer un servicio real” (Proyecto 4).

“El principal problema es la cantidad de estudiantes que participan [...] Cuanta más gente más problemas y, en este caso, hubo un montón de jóvenes. Se incrementa el trabajo, el tiempo, los problemas para hacer actividades en conjunto con ellos” (Proyecto 7).

Se presenta, pues, el ApS como una iniciativa extensa, de gran complejidad, donde el profesorado percibe una falta de control sobre los procesos, en tanto que el compromiso de los estudiantes y de las entidades puede determinar, en buena medida, el transcurso del mismo y, por tanto, los aprendizajes resultantes. Sin embargo, como ya confirmamos con el diferencial semántico, los estudiantes valoraban positivamente tanto su propia implicación como la de los socios comunitarios, por más que estos últimos no alcanzasen niveles tan altos.

Además de los aspectos negativos anteriormente expuestos, en las entrevistas aparecen otros como la falta de contacto directo con las entidades (servicios que se centran, en gran parte, en trabajo realizado en la facultad), los desplazamientos, o la falta de recursos económicos en aquellas experiencias en las que se necesitan determinados materiales:

“Los aspectos negativos están vinculados a los recursos económicos, obviamente. Por ejemplo, los materiales, la máquina que he comprado para plastificar... todo eso, al final sale del bolsillo, porque no tenemos dinero, y lo acabo pagando yo” (Proyecto 1).

Concluimos, entonces, que las situaciones más problemáticas que identifican los profesores se relacionan directamente con las exigencias y dificultades que supone para

la labor docente la introducción de nuevos actores en el proceso educativo, no menos que ubicar el aprendizaje de los estudiantes en un entorno real.

8. *Aspectos positivos*

Después de haber abordado las dificultades derivadas en los proyectos evaluados, analizamos la percepción de los coordinadores sobre los elementos más positivos frente a las dinámicas pedagógicas habituales. Un primer bloque de respuestas se relaciona directamente con el aprendizaje, considerando que el ApS lo mejora, especialmente al situarlo en contextos reales:

“El alumnado, que no solo es leer acerca de casos o acerca de conflictos, de competencias, sino que las practican, y por lo tanto, en la medida de lo posible, también las viven. Hay una serie de vivencias, de experiencias, que conllevan un aprendizaje de mayor profundidad, de mayor calidad en ese sentido” (Proyecto 4).

“Destacar lo que es el contacto con la realidad, o sea, muchas veces, yo se lo comento a ellos, que parece que tenemos una realidad dentro de la Facultad y fuera otra” (Proyecto 7).

Como consecuencia del contacto y la práctica en contextos reales, los estudiantes ven incrementada su motivación, otro de los aspectos destacado por los profesores como positivo en el ApS. Entre otros, se reconoce que los alumnos trabajan con un propósito que va más allá de hacer un producto con la única finalidad de que los docentes lo evalúen:

“La creatividad, la imaginación... la motivación por hacer algo distinto, por jugar, por los nervios de qué va a pasar, cómo va a salir... Eso estimula muchísimo” (Proyecto 1).

“En relación con otras dinámicas, lo más positivo es la vinculación que siente el alumnado con su aprendizaje, es decir, el compromiso que asumen y la responsabilidad, que se traduce en una mayor dedicación al producto final” (Proyecto 4).

Que el alumnado trabaje en entornos reales situados en un marco comunitario no simplemente es valorado por su aportación al aprendizaje, sino también por las posibilidades que genera de establecer vínculos entre universidad y sociedad y, de este modo, ofrecer conocimiento actualizado y directo de los contextos profesionales que son propios de las diferentes titulaciones.

Por último, se matizan también las relaciones interpersonales a las que da lugar una metodología de este tipo. Se pone énfasis en la mayor horizontalidad alcanzada en las relaciones entre profesores y alumnos, en sintonía con la percepción demostrada por los

estudiantes en el diferencial semántico a la hora de adjetivar como cercana la implicación de sus profesores:

“La cohesión entre el grupo, no intragrupo, sino intergrupos, y la cohesión conmigo. Yo me siento más cercana a ellos desde que tengo el proyecto en marcha. Interactúan conmigo de otra manera” (Proyecto 2).

“Pienso que la relación tan cercana que mantenemos con el alumnado, porque el trato es totalmente diferente” (Proyecto 3).

9. Satisfacción personal y profesional

Una de las últimas cuestiones en las que nos interesamos cuando entrevistamos a los profesores fue el grado en que afirmaban sentirse satisfechos, tanto personal como profesionalmente. En los siete proyectos se aprecia un alto nivel de satisfacción personal y profesional, si bien es la segunda dimensión donde los profesores enfatizan el agrado que generó el aprendizaje-servicio. Tal satisfacción aparece como consecuencia de los aspectos positivos antes comentados, caso de las relaciones entabladas con la realidad profesional y con los estudiantes:

“Yo estoy muy contenta, porque es lo que dije el otro día. Pienso que nos hace salir, mostrar y dar otro valor de las actividades que realizamos en el aula, no quedan encerradas, se muestran a la sociedad” (Proyecto 3).

“A nivel profesional, es una manera de estar en continua relación con un ámbito, que es el que trabajamos y que al mismo tiempo nos vincula con el alumnado (Proyecto 4).

No obstante, en tres de los proyectos, todos ellos de primera edición, se muestran las intenciones de mejorar al reconocer que, aunque la satisfacción es positiva, se espera que vaya a más en próximas ediciones cuando se corrijan aspectos que no han funcionado del todo bien.

10. Intenciones de continuidad y posibles cambios

Las dos últimas cuestiones de la entrevista trataban de indagar si los profesores tenían la intención de continuar con el proyecto en el futuro y si, en caso afirmativo, consideraban necesaria la introducción de cambios. Consideramos que esta pregunta es un claro indicador de la consecución de los objetivos perseguidos, especialmente los educativos, pues la permanencia de las diferentes experiencias a lo largo de los años demuestra que el profesorado percibe que los estudiantes alcanzan los resultados académicos pretendidos de un modo satisfactorio.

Así, seis de los siete proyectos afirman rotundamente la continuidad en futuras ediciones, resaltando, incluso, la potencialidad de esta metodología frente a aquellas de las que hacían uso anteriormente. En el proyecto que no va a continuar se reconoce la complejidad de proseguir, debido a la imposibilidad de volver a ofrecer el mismo servicio, lo que implicaría una reformulación del conjunto de las actividades.

Además de este último caso, que se ve en la necesidad de reorientar por completo el proyecto, todos los demás proponen cambios que giran en torno a tres aspectos principales: la acotación de las actividades y de la demanda que reciben de la entidad; el establecimiento de más normas y control; y mejorar la comunicación con las entidades, cuyo número debería aumentar:

“Tenemos que incrementar la comunicación con las entidades e incluso ampliar el abanico de entidades en función de lo que antes decíamos, porque hay entidades que participan, pero la calidad de esa implicación no es la deseable” (Proyecto 4).

“Más orden. La planificación, por ejemplo, no dejarnos engatusar por dulces... como por ejemplo fue una de las entidades, donde sabíamos que había un riesgo, y lo que nos temíamos, sucedió” (Proyecto 5).

6.4. DISCUSIÓN

Estamos ya en condiciones de proceder con la discusión de los resultados previamente presentados, haciendo el pertinente análisis al respecto. Creemos que la discusión puede aportar mayor consistencia a nuestra investigación, al favorecer el contraste de los datos y la posibilidad de reconocer debilidades susceptibles de ser afrontadas en el futuro. Lo que pretendemos es poner de relieve las relaciones existentes entre los datos obtenidos con los tres instrumentos y, especialmente, las confluencias y discrepancias que se dan con los resultados a los que llegaron otras investigaciones de corte similar.

El punto de partida no es otro que el objetivo principal de la tesis, esto es, evaluar la eficacia del aprendizaje-servicio para mejorar el desempeño académico de los estudiantes de titulaciones de educación de la Universidade de Santiago de Compostela. Creemos, en este sentido, que esa mejora se producirá a través de una serie de variables intermediarias. Para ello, nos apoyamos en el pensamiento de los estudiantes y de los profesores encargados de coordinar los proyectos.

Estructuraremos este apartado alrededor de los datos derivados del instrumento principal (CUCOCSA), que recoge información sobre variables que hemos identificado

como fundamentales para evaluar el efecto académico del ApS. Así, contrastamos y discutimos los resultados que se derivan de este cuestionario, no solo con los que nos ofrecen los otros dos instrumentos, sino con los presentados por otros estudios.

Para empezar, si nos centramos en el modo en que los estudiantes perciben la formación universitaria, encontramos que, al finalizar los proyectos, los estudiantes que participan en ApS valoran más positivamente el hecho de que la materia se vincule con la vida real, reconociendo que, de ese modo, aprenden mejor y se ven más motivados. Esta idea entronca directamente con lo que se propuso hace ya dos décadas en una de las obras de referencia en el campo. Se trata del estudio de Eyler y Giles (1999), que, haciendo uso de una muestra de 1.131 estudiantes, concluye una mayor motivación cuando los estudiantes participan en ApS, metodología que da lugar a una comprensión más reflexiva de la materia, al ser aplicada en situaciones de la vida real.

Que los estudiantes de educación en la USC valoren más positivamente las relaciones de la materia con la realidad conecta con la motivación que en ellos termina por generar esta metodología. La investigación que condujeron Alonso et al. (2013) en el Grado en Educación Social confirma esta perspectiva, poniendo de relieve que los alumnos reconocen que participar en ApS incide en su motivación debido a su carácter práctico, y a las posibilidades de establecer relaciones con la vida real, pues crea conexiones con entidades y profesionales afines. En el caso de nuestro estudio, y en estrecha relación, los jóvenes valoran los proyectos como activos, motivadores, prácticos y útiles, a la vez que perciben que su implicación ha sido muy activa (nota media más elevada del cuestionario de satisfacción), entusiasta y constante.

También el profesorado entrevistado insiste en que sus expectativas se satisfacen, sobre todo, como resultado de la motivación que se produce en los estudiantes al situar el aprendizaje en entornos reales. Sin olvidar que la utilidad de los proyectos es el componente principal en torno al que gira la alta satisfacción que el alumnado de nuestro estudio refleja en el diferencial semántico. En idéntica dirección discurren los resultados de Weglarz y Seybert (2004), mostrando, en primer lugar, como el profesorado que utiliza ApS valora positivamente la posibilidad de aplicar los conceptos de la materia en entornos reales; a la vez que, en segundo lugar, dan cuenta del alto grado de satisfacción de los estudiantes con el vínculo y la relevancia operativa del proyecto.

El hecho de que quienes siguen esta metodología valoren más positivamente la relación de la materia con la realidad, se vincula, entonces, con la utilidad que se le otorga al servicio. Así se desprende del diferencial semántico, al definir el servicio no solo como útil, sino también como bueno, en sintonía con Weglarz y Seybert (2004), quienes encontraron que el 85% de su muestra de 204 estudiantes se sentía satisfecho con los beneficios para la comunidad.

Las posibilidades del servicio, que relacionamos con el interés que tienen los estudiantes hacia una formación conectada con la realidad, se reflejan en la cantidad de estudios que nos informan de los resultados desde el punto de vista de la propia comunidad. Es el caso de los conducidos por Jorge (2003), en el que se muestra la satisfacción de los propios destinatarios directos, o por Nduna (2007), que apunta la valoración positiva que hacen las entidades de un servicio que les permite ampliar las actividades que ofrecen. Resultados que también se dan en instituciones del ámbito educativo, donde se ha constatado la marca que dejan los alumnos en las entidades donde realizan sus tareas (Schmidt y Robby, 2002).

Reconocemos, por lo tanto, que tomar en consideración el punto de vista de la comunidad es de gran interés para este tipo de iniciativas. Aunque ello no se tuvo en cuenta en la tesis, dada la gran cantidad de datos e información con la que contamos, se considerará en futuros trabajos.

La aportación a las entidades es, asimismo, un aspecto presente en el discurso de los docentes de nuestra investigación, que reconocen un impacto positivo en los socios y la utilidad del servicio de los jóvenes. Igualmente, el estudio de Hammond (1994) coincide en señalar que uno de los factores que mayor satisfacción genera para quienes coordinan un proyecto de este tipo es la percepción de que las actividades de los estudiantes son útiles para la comunidad, ya que contribuyen al abordaje de necesidades que se enmarcan en un contexto real.

Como vemos, el vínculo de la formación universitaria y de las diferentes materias con la realidad no solo lo valoran positivamente los estudiantes, sino también los profesores y la comunidad, por más que esta no se haya considerado en la tesis. Es así como se explica que los estudiantes implicados en los proyectos incrementen su satisfacción con la formación recibida, mientras que el grupo control sufre un ligero retroceso al respecto, aunque ningún cambio es significativo.

Donde sí encontramos diferencias significativas es al finalizar la docencia en las diferentes asignaturas, pues son los que siguen el ApS los que se muestran más satisfechos con la formación universitaria, en términos de utilidad. Idéntica es la conclusión a la que llegan Astin y Sax (1998), al afirmar que los estudiantes que participan en ApS (2.309 sujetos) se diferencian de sus compañeros (1.141) en la satisfacción que demuestran con la formación que les ofrece la universidad. En concreto, su satisfacción se explica, entre otros motivos, por la relevancia de tal formación para su vida diaria y en la percepción positiva sobre el modo en que les prepara para su ejercicio profesional (siendo este último uno de los ítems concretos que componen el factor de nuestra escala).

En esta misma línea, Moely, McFarland et al. (2002), tras comparar a 541 estudiantes, 217 de ellos en ApS y 324 en modalidades tradicionales, concluyen que no solo son los primeros los que muestran un incremento en sus niveles de satisfacción, sino que, igual que acontece en nuestro caso, aquellos que se mantienen al margen de esta metodología no mantienen el optimismo inicial en términos formativos. En el estudio en cuestión se descubre que, además de una mayor satisfacción con el proceso, los alumnos de ApS han mostrado adquirir más aprendizajes.

En general, la mayor satisfacción del grupo experimental con la formación recibida entronca directamente con los altos niveles de complacencia en torno a diferentes elementos del proyecto. Lo que vemos es que los proyectos se valoran positivamente, igual que acontece en el trabajo de Weglarz y Seybert (2004), donde los estudiantes se muestran satisfechos con la experiencia en su conjunto. En ambos estudios, la satisfacción se concreta de modos similares: mientras en nuestro trabajo la experiencia se considera altamente recomendable, en el de Weglarz y Seybert (2004), el 90% de los estudiantes afirma que volvería a participar en aprendizaje-servicio.

Otros estudios llegan a resultados parecidos. En primer lugar, Folgueiras, Luna, y Puig (2013) concluyen que el 94,9% de los estudiantes implicados en dos proyectos de ApS en la Universitat de Barcelona (uno de ellos en el Grado en Pedagogía) recomendarían participar en este tipo de iniciativas. En segundo lugar, Opazo (2015) recoge que el alumnado, además de recomendarlo, insta a la universidad a que apoye la expansión de estas propuestas. También la investigación de Eyler y Giles (1999) nos informa de un 80% de estudiantes que definen la implicación en proyectos de ApS

como buena, reconociendo haber aprendido más que cuando se siguen metodologías tradicionales (60%).

Continuamos situándonos en el último de los tres factores que hacen referencia a cuestiones directamente vinculadas con la formación universitaria: la incertidumbre de los estudiantes ante el futuro, entendida como la claridad y la confianza con que se percibe la etapa postuniversitaria. En este caso, no se constataron cambios significativos ni diferencias entre el alumnado en función de su involucración en ApS. Nuestros resultados distan de corroborar los ofrecidos en otros estudios, en los que esta metodología ha demostrado su potencial como vía para el desarrollo vocacional de los estudiantes. Ya en la *Atlanta Service-Learning Conference*, en 1969, se proponía que el desarrollo de la carrera es uno de los posibles impactos del aprendizaje-servicio, pues da lugar a situaciones reales acordes con las diferentes salidas profesionales. De este modo, se espera que los estudiantes se familiaricen con entornos profesionales que les permitan fundamentar decisiones sobre su futuro profesional.

El informe de Astin et al. (2000) es uno de los ejemplos que reflejan los efectos del aprendizaje-servicio en los planes de futuro. En concreto, de los 22.236 sujetos que conforman la muestra, la participación en cualquier tipo de servicio (ApS incluido) en los años universitarios, se vincula directamente con la elección de una carrera vocacional orientada a la oferta de servicios a la comunidad. Entre otros, estos estudiantes afirman que su vocación en la vida va más allá de sus expectativas de lograr un buen nivel de vida.

Este impacto en el futuro profesional también fue probado en las titulaciones de educación por Aramburuzabala y García (2012), en concreto las de Maestro de Educación Infantil y Primaria de la Universidad Autónoma de Madrid. Así, un 93.5% de los alumnos perciben la utilidad de participar en el proyecto pensando en su futuro profesional, del mismo modo que un 84.9% reconoce las aportaciones del mismo para su trabajo como educadores. También con futuros maestros, Opazo (2015) certifica la importancia del ApS a la hora de ayudar a los estudiantes a crear una conciencia vocacional. Si bien en nuestro caso no fuimos capaces de determinar ningún efecto del ApS al respecto, es oportuno recordar que los niveles de incertidumbre ante el futuro son bastante bajos en ambas aplicaciones del cuestionario.

En este punto proseguimos nuestra discusión centrándonos en los resultados que reflejan los niveles de participación social, a propósito de la frecuencia con que los

universitarios se involucran en actividades de voluntariado. Lo que nos encontramos es que todos evolucionan significativamente a lo largo del período evaluado, tanto los que participan en ApS como los que no. No obstante, no existen diferencias significativas entre ambos grupos, si bien el experimental parte de medias más bajas que el control, aunque termina superándolo. Por tanto, estos datos no permiten vincular directamente el aprendizaje-servicio a una mayor implicación en actividades de voluntariado. Aun así, hemos de recordar que el profesorado reconoce en los estudiantes una predisposición a participar en este tipo de programas educativos no formales cuando finalizan las experiencias.

Numerosos estudios han arrojado luz sobre la relación entre el ApS y el incremento disposicional para participar en cuestiones sociales. Caso claro, en este sentido, es la investigación de Fenzel y Peyrot (2005). Tomando una muestra de 481 sujetos ya graduados, establecía una relación directa entre haber seguido la metodología de ApS o no en la universidad y la futura participación en voluntariado, a favor de aquellos que sí lo habían hecho. También se vincula el haber disfrutado de este tipo de experiencias con las actitudes hacia la participación e implicación social, que se hacen visibles incluso seis años después de haberse graduado.

En similar línea, también Moely e Ilustre (2019) analizaron el modo en que una muestra de egresados (359 sujetos que se habían implicado en ApS en la universidad) participa en actividades de servicio público. Concluyen que el 34% son voluntarios en ONGs y el 21% lo son en otras entidades como escuelas u hospitales, todos ellos con una periodicidad, como mínimo, mensual. A diferencia de nuestro estudio, donde la puntuación obtenida por quienes se implicaron en los diferentes proyectos (1.26 en el pretest y 1.44 en el postest) refleja que la participación media en voluntariado se produce con una periodicidad que va de “nunca” a “anualmente”.

Desde luego, los datos que nos ofrecen otros estudios parecen ser más positivos, además de tener la capacidad de mostrar con mayor fuerza el papel del aprendizaje-servicio como predictor de acciones de voluntariado. En definitiva, lo que sí evidencian nuestros resultados son los bajos niveles de participación social en la población juvenil (Santos Rego et al., 2018) y, específicamente, en la universitaria de nuestro país (Jover, 2016).

Pasamos ahora a centrarnos en los resultados que se obtuvieron en el desarrollo de competencias cívico-sociales. Si atendemos a aquellas cuestiones que hacen referencia a

la conducta prosocial, ni el grupo experimental ni el control sufren cambios significativos a lo largo de la asignatura. Tampoco existe ninguna diferencia entre ellos cuando se trata de la aplicación del instrumento en condición de posttest. El constructo, que se refiere a conductas orientadas a ayudar a los demás y promover marcos de convivencia, ha sido constante objeto de investigación en el campo del aprendizaje-servicio.

Un claro ejemplo es el estudio cuasiexperimental (pretest y posttest) de Gil-Gómez, Moliner-García, Chiva-Bartoll, y García López (2016), con estudiantes de Maestro de Educación Primaria. Además de las similitudes metodológicas con nuestro trabajo, los resultados también se mueven en la misma línea. Haciendo uso del cuestionario EVCPI (Evaluación de la Competencia Ciudadana Prosocial e Inclusiva), tampoco se detectan diferencias significativas.

En múltiples ocasiones, la dimensión se cobija bajo el paraguas de “competencia cívica” o “competencia social”. Es el caso del metaanálisis realizado por Celio et al. (2011), donde las cuestiones relacionadas con la prosocialidad, como el razonamiento o la toma de decisiones prosociales, se incluyen en el “compromiso cívico”. Tras analizar 62 estudios, concluyen que los estudiantes ApS, en comparación con grupos control, muestran ganancias significativas en dicho compromiso cívico (incluye altruismo o responsabilidad ciudadana) y en competencia social (competencia cultural o resolución de problemas sociales).

Por su parte, los estudios que hacen uso del *Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ)* dan buena cuenta de los resultados obtenidos en torno a la conducta prosocial, sobre todo en los bloques de acción cívica, competencias interpersonales y de resolución de problemas, y actitudes de justicia social. Precisamente, sobre estos tres factores, Moely, McFarland et al. (2002) señalan que los estudiantes que participan en ApS obtienen mejores resultados que los demás.

En otros estudios son los profesores quienes confirman una mejora en los estudiantes en lo que a prosocialidad se refiere. Así acontece en el de Rodríguez Gallego (2014), donde los docentes responsables del proyecto y los alumnos participantes, en este caso del Grado en Pedagogía, confirman mejoras en la conducta prosocial, especialmente al generar situaciones en las que se interactúa y convive con los compañeros y con otras personas externas a la universidad.

También afirman avances Gil Gómez, Chiva Bartoll y Martí Puig (2013), en un estudio cuasiexperimental de similares características al nuestro. En este caso, refiriéndose al Grado en Maestro de la Universitat Jaume I de Castellón, los autores muestran que los estudiantes que participan en ApS terminan por ser más empáticos, además de mostrar mejores actitudes de convivencia y ayuda hacia los demás.

Donde sí hemos encontrado resultados significativos es en liderazgo. En este sentido, todos los alumnos han sufrido cambios positivos a lo largo del período evaluado, pero lo importante es que, en el momento final, los que participan en ApS obtienen las puntuaciones más altas. Queremos resaltar las mejoras en competencias de liderazgo como especialmente relevantes dentro del bloque cívico-social, pues, como nos proponen Morgan y Streb (2001), hacer que los estudiantes tengan que movilizar conductas de liderazgo es lo que convierte al ApS en una estrategia realmente efectiva en términos de desarrollo cívico.

Especialmente próximos son los resultados de Deeley (2014), pese a tratarse de un trabajo cualitativo y no establecer comparaciones con estudiantes al margen de la modalidad formativa de ApS. Lo que concluye la investigadora escocesa es una mejora en competencias vinculadas al liderazgo, la gestión del tiempo, la gestión organizacional, la adaptabilidad, la flexibilidad, la toma de decisiones y la resolución de problemas. En realidad, esta clasificación se corresponde, en gran medida, con las competencias agrupadas en nuestro factor de liderazgo, y que hacen referencia a la capacidad de exposición de ideas, la creatividad, el pensamiento crítico, la inteligencia emocional, la toma de decisiones y el liderazgo como tal.

Coincidimos también con el estudio de Moely e Ilustre (2014), para los que el liderazgo es una de las ganancias más destacadas en los estudiantes que participan en ApS, si bien tampoco establecen ninguna comparación con otro grupo de similares características que pueda actuar como control. Sin embargo, se demuestra que no todos los proyectos inciden por igual, sino que los que optan por un enfoque de auténtica transformación social, sin limitarse a un servicio caritativo, ejercen un mayor efecto. Por su parte, Aramburuzabala y García (2012) presuponen que el curso donde se implemente ApS puede jugar un papel importante en el desarrollo del liderazgo, aunque sin llegar a demostrarlo, al descubrir que solamente el 56% de los futuros maestros de su estudio (de primer curso) afirman que esta metodología ha tenido alguna incidencia sobre tal dimensión competencial.

Con un procedimiento ya semejante al de nuestro trabajo, y comparando a participantes en ApS con universitarios que no participaron en ningún servicio académico, Astin y Sax (1998) incluso llegan a concluir que mientras los primeros incrementan sus habilidades de liderazgo, los segundos sufren un retroceso.

Al centrarnos en la competencia intercultural, el tercer componente del bloque cívico-social del CUCOCSA, nuestro estudio confirma que quienes se implicaron en los proyectos evaluados experimentan un pequeño incremento (no significativo), frente a la nula evolución de sus compañeros. Lo importante de estos datos es que, al concluir los proyectos, la participación termina por determinar diferencias estadísticamente superiores. Un buen ejemplo que confirma lo aquí expuesto es el trabajo de Holsapple (2012), en el que se revisan 55 trabajos publicados, centrados en estudiar las posibilidades del ApS para incidir en los conocimientos y actitudes hacia la diversidad cultural. Por tanto, todos los estudios allí recogidos han demostrado la eficacia del ApS en este ámbito, clasificando además las mejoras en torno a diferentes resultados que se incluyen dentro de lo que se entiende por competencia intercultural.

Otro ejemplo, esta vez haciendo uso de un enfoque cualitativo, viene dado por Einfeld y Collins (2008). Lo que se nos transmite es una mejora de la competencia intercultural en tres vertientes diferenciadas: la conciencia, como la comprensión del propio fenómeno; los conocimientos vinculados a cuestiones históricas o conceptuales; y la competencia en sí misma, que apunta a las habilidades relacionales e interpersonales en contextos de diversidad cultural. También Rodríguez Gallego (2014) ha terminado afirmando resultados positivos en las actitudes hacia la diversidad en estudiantes de Pedagogía, así como en la consideración de las diferencias entre personas, conclusión similar a la que llegó Opazo (2015) con alumnos de los Grados en Maestro de Infantil y de Primaria.

Por un sendero distinto al presentado hasta aquí discurre el trabajo de Moely, McFarland et al. (2002), en el que, haciendo uso del *Civic Attitudes and Skills Questionnaire*, se descubre que los alumnos de ApS experimentan mejoras en todas las dimensiones del cuestionario, a excepción de las actitudes ante la diversidad, tanto cultural como social.

En nuestra investigación también se corroboran efectos asociados al aprendizaje-servicio en lo tocante al trabajo en equipo y la relación con los demás. En este factor, además de que el cambio experimentado por los alumnos participantes es significativo,

al finalizar se diferencian de los que no se implican en estas experiencias. En numerosas ocasiones se ha confirmado este hallazgo, como puede ser el caso de Hébert y Hauf (2015), que en un estudio cuasiexperimental, además de mejoras en el trabajo en equipo, también constatan avances en liderazgo para los alumnos en ApS. Por su parte, Lambright y Lu (2009) avalan la inclusión de actividades que requieren trabajo en equipo, pues supone mejoras en el aprendizaje.

También García García y Sánchez Calleja (2017) muestran la eficacia de esta estrategia en el desarrollo de las relaciones con los demás, tomando una muestra compuesta exclusivamente por estudiantes en proyectos de ApS del Grado en Maestro de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz. Manifiestan un alto grado de desarrollo de lo que las autoras encuadran en la denominación de “competencia social”, definiéndola como la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas y, por tanto, aprender a convivir.

Además, en nuestro caso, el trabajo en equipo y las relaciones interpersonales son aprendizajes que los profesores también ponen de manifiesto. A propósito de esta dimensión socio-relacional, destacan la mejora en las propias relaciones entre ellos y el alumnado, mucho más cercanas y horizontales. Aspecto que concuerda con la percepción de los estudiantes en el diferencial semántico, cuando valoran la implicación del profesorado como altamente cercana.

Esta mejora de las relaciones profesor-estudiantes coincide con lo expuesto por Folguez et al. (2013), ya que los universitarios de los Grados en Derecho y Pedagogía de su propuesta valoran positivamente las relaciones que se establecen con los docentes, pero también con las organizaciones y los miembros de la comunidad. Idéntica es la conclusión del estudio de Alonso et al. (2013) en el caso de Educación Social, pues se apunta a los ambientes de confianza que emergen en los encuentros producidos entre alumnos y docentes en el ApS. Los datos que obtuvimos en el diferencial semántico hablan de una alta implicación de los tres agentes, si bien destaca especialmente la de profesores y alumnos frente a los socios comunitarios, cuya variabilidad en el grado de involucración en los proyectos también se manifiesta en las entrevistas a docentes.

Este tipo de aprendizajes de corte relacional se asocia directamente con el capital social de los alumnos, realidad en torno a la cual D’Agostino (2010) descubrió diferencias en dos grupos de titulados universitarios, detectando que quienes habían participado en ApS demostraban un mayor grado de desarrollo. No podemos olvidar

que la relación entre capital social y rendimiento académico ha sido probada en numerosas ocasiones (Zhou y Kim, 2006).

El último aspecto que tomamos en consideración es la autoeficacia, donde encontramos que todos los estudiantes (tanto del grupo experimental como del control) experimentan cambios significativos a lo largo del proyecto, aunque sin poder constatar diferencias entre ellos. Por tanto, no podemos asociar el ApS a las mejoras en este ámbito, contrariamente a lo expuesto por numerosos trabajos, como puede ser el de Astin y Sax (1998).

Centrando su estudio en profesores de Educación Física en formación, Chiva-Bartoll et al. (2018) aplican un cuestionario en posttest a estudiantes en ApS y a un conjunto de compañeros de la misma asignatura que siguió otro procedimiento metodológico. Descubrieron diferencias a favor de los que se implicaban en proyectos de ApS en la autorrealización académica (motivación y atribuciones hacia el desempeño académico) y a la autoeficacia resolutive (afrontamiento exitoso de situaciones problemáticas y retos). Ambos factores se corresponderían con lo que nosotros hemos definido como autoeficacia académica y general, respectivamente. No obstante, el estudio en cuestión no ofrece resultados concluyentes en cuanto a las diferencias en autoestima. Otros estudios que concluyen mejoras en autoeficacia con estudiantes de educación, en este caso en los Estados Unidos, son los de Bernadowski et al. (2013) y Root et al. (2002a).

Si nos centramos en la autoeficacia general, Simons y Cleary (2006) descubren que el alumnado mejora sus niveles de autoeficacia en cuestiones comunitarias y sociales desde antes de su implicación en proyectos de ApS hasta que estos finalizan. Para que este efecto positivo se produzca es importante no solo empoderar a los jóvenes, sino también hacerles sentir que sus actividades son útiles y que aportan al conjunto de la comunidad un trabajo significativo (Morgan y Streb, 2001; Song et al., 2017). Se trata de una idea muy consolidada en los estudiantes de educación de la USC que participan en proyectos de ApS.

Sin embargo, teniendo en cuenta todos los resultados de los que nos hemos hecho eco en este punto de discusión, es pertinente tomar en consideración la existencia de variables y condiciones que pueden ejercer algún tipo de influencia. Estamos hablando de la existencia de diferencias en función del perfil de los estudiantes. Fueron Eyler y Giles (1999) quienes instaron a adaptar el aprendizaje-servicio a las diferentes

características del alumnado, pues no todos se enfrentan a estos proyectos en las mismas condiciones.

Por ejemplo, se han probado diferencias en los alumnos cuando fueron agrupados en función del sexo. Las mujeres se muestran mejores en cuanto a competencias de índole social (conducta prosocial y competencia intercultural). Igualmente, Moely e Ilustre (2019), en su estudio con egresados, demuestran diferencias significativas favorables para las mujeres en las actitudes cívicas, mientras que McCarthy y Tucker (1999) encuentran que estas destacan en conducta de ayuda a la comunidad, dimensión que se enmarca en lo que en nuestro trabajo definimos por conducta prosocial.

Por su parte, los hombres se diferencian positivamente cuando se trata de autoeficacia, tanto académica como general, a diferencia de lo que refleja el trabajo de McCarthy y Tucker (1999), donde las mujeres cuentan con un mayor sentimiento de autoeficacia para enfrentar las tareas del proyecto. Por su parte, Reeb, Folger, Langsner, Ryan, y Crouse (2010) realizan un exhaustivo análisis en el que reconocen que, mientras en estudios previos los hombres muestran mayores niveles de autoeficacia general y autoeficacia vocacional, ellas obtienen puntuaciones superiores en el *Community Service Self-Efficacy Scale (CSSES)*, que se refiere a la confianza en uno mismo para hacer contribuciones significativas a la comunidad.

También el curso en el que se sitúa el proyecto determina diferencias en los resultados de los sujetos de nuestra muestra. En este sentido, hay autores, caso de Deeley (2015), que proponen que el alumnado de cursos superiores puede contar con una mayor preparación de cara a una mejor implicación en estas experiencias. Sin embargo, en nuestro caso, los estudiantes de educación de la USC distan de confirmar esta teoría, pues son los de primer ciclo los que alcanzan mayores niveles de satisfacción con la formación y de autoeficacia general, así como una menor incerteza ante el futuro. El potencial en estos discentes se verifica en otras investigaciones en las que el aprendizaje-servicio manifiesta una influencia directa para que los estudiantes de primer curso decidan continuar con sus estudios en el siguiente año (Bringle et al., 2010; Reed et al., 2015).

El trabajo que sí confirma mejores resultados en sujetos de cursos superiores es el de Hahn y Hatcher (2015), pues hacen un mayor uso de estrategias de aprendizaje profundo, lo que da lugar a un aprendizaje de orden superior. Asimismo, se dan también casos, como el de Leimer et al. (2009), donde los alumnos de cursos

superiores y los de los primeros años obtienen, indistintamente, resultados significativamente superiores, en función de la dimensión competencial y de aprendizaje a la que se preste atención.

Otra característica que da lugar a diferencias es la obligatoriedad o voluntariedad del proyecto. Se trata de un aspecto que genera controversia y debates (Eyler y Giles, 1999), pues encontramos quien propone que la obligatoriedad puede incidir en los resultados al suponer un efecto negativo en la motivación del alumnado (Lambright y Lu, 2009). Los profesores de la USC responsables de los proyectos voluntarios también reparan en el hecho de que la alta motivación de los universitarios sea consecuencia de la posibilidad para implicarse libremente.

En nuestra investigación, los resultados son concluyentes en cuanto a la satisfacción con la formación, siendo, curiosamente, los alumnos con participación obligatoria los que muestran niveles superiores. Una visión opuesta nos la ofrecen Weglarz y Seybert (2004), al descubrir que la satisfacción general con el proyecto es más alta en aquellos sujetos a los que se les presenta como una opción libre y no como un requerimiento. Sin embargo, conviene advertir que, mientras la tesis doctoral pretende conocer el nivel de satisfacción con la formación en general, el ejemplo anterior se refiere únicamente a las experiencias de aprendizaje-servicio.

Por otro lado, son los estudiantes de educación de la USC que participan libremente los que se diferencian positivamente en cuestiones de participación social y voluntariado, dando por buena la teoría antes anunciada de Lambright y Lu (2009), que relaciona la motivación e implicación de los estudiantes con la posibilidad de que dependa de su voluntad el introducirse en esta metodología.

Recordemos en este punto que en nuestro estudio también se presentan diferencias positivas a favor de los estudiantes que previamente habían participado en algún tipo de experiencia, promovida por la facultad o por alguna materia, que implicase un servicio a la comunidad. En concreto, nos referimos al modo de valorar los vínculos de la materia con la realidad, así como a la conducta prosocial. Similares son los resultados de Brandes y Randall (2011), aunque centrando su análisis en la participación previa en otros proyectos de ApS. Lo que nos confirman es que los estudiantes ya expertos en esta metodología obtienen mejores resultados en torno a una serie de cuestiones relacionadas con las actitudes y la acción cívica.

Asimismo, centrándose en la conducta y el compromiso cívico, nos encontramos con la conclusión a la que llegan Astin et al. (2006). En este caso, tras descubrir impactos a largo plazo para estudiantes que habían participado en aprendizaje-servicio, los autores deciden interpretar tales resultados de nuevo, pero tomando en consideración la implicación previa de los sujetos en voluntariado. Es así como llegan a la conclusión de que los resultados no eran tan resaltables como los localizados inicialmente. A mayores, McCarthy y Tucker (1999) descubren que los alumnos que ya han vivido alguna experiencia de servicio comunitario presentan un mayor sentimiento de autoeficacia frente al proyecto de ApS, al considerar que tenían algo que aportar. También muestran un mayor acuerdo ante el hecho de poder marcar una diferencia en la sociedad y al afirmar que su deber como ciudadanos es ayudar a los demás.

Por último, los estudiantes de Pedagogía finalizan los proyectos de ApS con niveles de participación social más altos en comparación con los del Grado en Maestro, tanto Infantil como Primaria. No obstante, aquí no podemos hablar de diferencias entre disciplinas (no era ese nuestro objetivo), tal y como proponía Zlotkowski (2000), sino dentro de una misma área de conocimiento. Si tomamos los resultados de Folgueiras et al. (2018), donde la mayor parte de los alumnos proceden del Grado en Educación Primaria (70.3%), Educación Social (13.2%) y Pedagogía y Psicología (7.8%), los maestros en formación son los que demuestran una mayor implicación y participación en las actividades.

A pesar de que nuestra propuesta se basa en el estudio y análisis del efecto en el rendimiento académico a través de una serie de dimensiones, no podemos obviar las posibilidades que el ApS abre para trabajar los contenidos curriculares de las diferentes asignaturas. La satisfacción de los estudiantes en este sentido es clara, pues valoran las actividades del proyecto como altamente relacionadas con la materia, además de interesantes, útiles y apropiadas. Lo mismo acontece en la investigación de Folgueiras et al. (2018), ya que uno de los aspectos más valorados del servicio (4.23 sobre 5) por los 424 sujetos de su estudio (la gran mayoría procedente de titulaciones de educación) es la utilidad para desarrollar los contenidos de la materia.

En relación con lo que estamos presentando se sitúan las conclusiones de Weglarz y Seybert (2004), que apuntan a un 65% de estudiantes satisfechos con el modo en que el aprendizaje-servicio ha contribuido a que comprendan los contenidos propios de la asignatura. También en el caso de Folgueiras et al. (2013) se afirma que, tanto el

alumnado, como los docentes que son objeto de estudio, reflejan altos niveles de complacencia con la posibilidad de llevar la teoría y los contenidos de la asignatura a la práctica en un entorno comunitario, además de la concordancia de los estudiantes a la hora de reconocer la adquisición de aprendizajes específicos.

Los docentes de la USC afirman que los proyectos han promovido en el alumnado el desarrollo de los aprendizajes curriculares propios de cada asignatura. Pero la relación entre ApS y currículo no debe darse por sentada, pues Opazo (2015) encontró que, en alguno de los proyectos evaluados en su estudio, los estudiantes no eran capaces de encontrar la relación directa con la materia.

En términos generales, los sujetos de nuestra muestra que participaron en ApS definen los aprendizajes que adquieren como muy útiles, además de satisfactorios y aplicables. Se trata de un bloque de puntuaciones muy altas, donde la más baja hace referencia a la cantidad de los aprendizajes (4.09 sobre 5). Si bien esta última sigue siendo una nota elevada, podemos enfatizar los datos de otros estudios, por ejemplo, el de Weglarz y Seybert (2004), en el que se informa de un 79% de estudiantes que están satisfechos con la cantidad de aprendizajes adquiridos.

El importante papel que puede jugar el ApS en la adquisición de contenidos en la universidad se refleja en el discurso de los docentes de nuestro estudio, especialmente cuando reconocen que existen diferencias positivas a favor del ApS al compararlo con otras metodologías de las que hacen uso. El profesorado remarca que estas divergencias se producen en clave de mayor dedicación y más tiempo destinado al estudio por parte de los discentes que se sitúan dentro de los proyectos evaluados. Este dato es confirmado por Gallini y Moely (2003), resolviendo que los alumnos que participan en ApS manifiestan dedicar más tiempo al estudio de la asignatura.

Por último, no queremos pasar por alto aquellas problemáticas principales que en ocasiones sobrevienen en el aprendizaje-servicio y que, consecuentemente, pueden afectar a los resultados. Tal vez aquí cobre mayor importancia la información y valoración de los docentes, como responsables de estas iniciativas. Los profesionales entrevistados insisten, a pesar de mostrar un nivel de satisfacción excepcional, en las dificultades de coordinación que requiere el ApS. Problemática que destaca Hammond (1994). Este autor cifra en un 91.5% el profesorado para quien esta metodología exige más tiempo y energía.

Precisamente en torno al tiempo, o las cantidades, giran aquellos elementos en los que los alumnos muestran una menor satisfacción. Así, el proyecto no es considerado precisamente como largo, las actividades abundantes, o el servicio suficiente, por lo que parece que la experiencia les “supo” a poco. Cobra aquí importancia el hallazgo de Weglarz y Seybert (2004): la satisfacción general con los proyectos de ApS es mayor cuantas más horas se les dedican. Esta posición es reforzada por Rosing, Reed, Ferrari, y Bothne (2010), pues, en un trabajo de base cualitativa, afirman que los estudiantes solicitan más tiempo, enfatizando que, una vez presentado el proyecto, el intervalo temporal del que disponen para trabajar en la comunidad no es suficiente para dar lugar a experiencias de aprendizaje significativas. En el trabajo de Opazo (2015) también se constata una demanda de más horas para atender a todas las actividades de servicio propuestas.

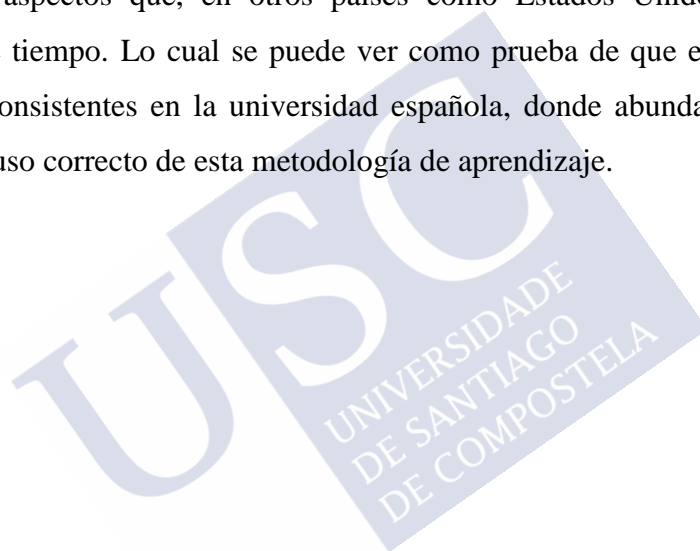
Este último es el caso de nuestro estudio, donde los proyectos, a excepción de uno, transcurren en un semestre. Es oportuno recordar aquí que en las entrevistas a los docentes se reconocía la importancia de que los proyectos sean divulgados en el nivel más básico, es decir, entre los estudiantes, para así poder contar con una buena preparación previa a las diferentes asignaturas.

En cuanto al modo en que esta limitación temporal puede afectar a los resultados de la investigación, Brandes y Randall (2011) insisten en que acotar los proyectos a un único semestre dificulta la aparición de cambios sustanciales que, en caso de producirse, solamente serán visibles si se manifiestan con gran rapidez. Así lo constata Strage (2000) en una investigación con estudiantes de educación, al descubrir que las diferencias entre aquellos con los que se hace uso de la metodología de ApS y los que siguen la habitual no se presenta en las evaluaciones intermedias, sino en las finales.

En líneas generales, los resultados de esta tesis no se diferencian de los hallazgos que nos aportan otros trabajos, pues, aunque no hemos podido constatar la incidencia del ApS en todas las variables tomadas en consideración, son bastantes aquellas en las que los estudiantes que se implican en los proyectos que evaluamos demostraron mejores resultados. Además, no hemos de obviar, como colofón a los aprendizajes que hemos podido demostrar, que el profesorado se muestra enormemente satisfecho con las expectativas depositadas en los siete proyectos sometidos a evaluación, también en términos académicos.

De todos modos, nos hemos encontrado con numerosos estudios, tanto internacionales como propios a la universidad española, que manejan resultados de naturaleza similar a los que aquí hemos encontrado. En este sentido, muchos de los análisis por los que nos hemos interesado proceden de sistemas universitarios geográfica y culturalmente alejados del nuestro, lo que exige cautela en su consideración. Además, no existe unanimidad metodológica en los procedimientos seguidos por todos ellos, si bien muchos se apoyan en procedimientos cuasiexperimentales.

En definitiva, creemos que esta discusión ha servido para dotar de más fundamento y apoyo a nuestros resultados, poniendo de relieve su rigor científico. Además, hemos podido mostrar aspectos que, en otros países como Estados Unidos, ya han sido constatados hace tiempo. Lo cual se puede ver como prueba de que el ApS cuenta ya con dinámicas consistentes en la universidad española, donde abundan los resultados positivos tras el uso correcto de esta metodología de aprendizaje.



CONCLUSIONES



CONCLUSIONES

Llegado a su término, un trabajo de investigación debe manifestar el grado en que se han alcanzado los objetivos propuestos. No se trata simplemente de exponer su consecución, sino de reflexionar sobre los diferentes aspectos que han ido surgiendo y que, en algunos casos, han podido suponer una reorientación de los objetivos, llevando incluso a otros nuevos que afloran como retos de futuro. Por ello, dedicaremos este espacio final a establecer las conclusiones del estudio, haciendo balance y reflexionando sobre el proceso seguido y los resultados alcanzados.

Desde el momento de su planificación, el propósito de la tesis doctoral se situó en evaluar la eficacia del aprendizaje-servicio en lo que se refiere al rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Fue en la construcción teórica del trabajo donde tuvimos la ocasión de ubicarnos en un posicionamiento riguroso, al entender que el potencial académico del ApS no se encuentra en su directa incidencia en la adquisición de contenidos disciplinares y en la consecuente nota media, sino en los efectos derivados en una serie de dimensiones mediadoras. Bajo esta perspectiva, hemos tomado en consideración todos aquellos factores que pueden incidir de algún modo en la relación existente entre esta metodología y el desempeño del estudiantado universitario.

También en el transcurso de la investigación se tomó la decisión de centrar el análisis en el alumnado de las titulaciones de educación de la Universidad de Santiago de Compostela. La elección se justifica en la proximidad epistémica entre la metodología y el área en cuestión; en la importancia de familiarizar a los futuros profesionales de la educación con los principios pedagógicos del ApS; así como en la suposición de que, tal vez, sea en las Facultades de Educación donde se asumen con mayor conocimiento metodologías novedosas como la que nos ocupa.

Así pues, en su principio, la tesis ha supuesto una profunda revisión teórica, lo cual permitió sustentar nuestro trabajo partiendo del análisis del modelo de universidad en el que nos situamos y en el que encaja la propuesta pedagógica que evaluamos.

Continuamos con un abordaje global del ApS y de su adaptabilidad a la educación superior, amén de los resultados que de su introducción pueden derivarse.

Desde esa revisión basal, contextualizamos el estudio y presentamos los objetivos perseguidos, justificamos el método y los procedimientos de los que se hizo uso, y discutimos los resultados más significativos que arrojaron los datos recogidos. Ahora es el momento de proceder con las consideraciones finales de mayor calado, derivadas del análisis teórico y de la información recogida de los estudiantes (ApS y no ApS) de titulaciones de ciencias de la educación de la USC, y de los profesores responsables de los proyectos.

Pasamos, pues, a recapitular los principales resultados a los que hemos llegado, articulándolos en función de los tres instrumentos aplicados. Comenzamos presentando las conclusiones que se derivan del estudio cuasiexperimental. Al respecto, son numerosos los resultados concluyentes que cabe mencionar.

En primer lugar, reparamos en la evolución de los sujetos a lo largo de los proyectos y en las diferencias teniendo presente la participación, o no, en ApS. Así, nos hemos encontrado con que los estudiantes que conforman nuestro grupo experimental se diferencian positivamente del resto de sus compañeros en el modo en que perciben una serie de cuestiones acerca de la formación universitaria.

Pese a que ninguno de los grupos avanza significativamente entre las aplicaciones pretest y posttest del instrumento, los que se sitúan en la modalidad ApS terminan valorando más positivamente los vínculos entre la materia y la vida real (a pesar de que todo el alumnado parte de notas ya muy elevadas), a la vez que muestran una mayor satisfacción con la formación que reciben (mientras el GE incrementa puntuaciones, el GC incluso llega a experimentar un retroceso). Donde no encontramos ninguna diferencia sustancial es en los niveles de incerteza ante el futuro, por lo que en nuestro caso concluimos que el ApS no ejerció ningún tipo de influencia en las creencias de los estudiantes sobre su preparación para el mundo del trabajo y la claridad en sus planes para después de la universidad.

Al mismo tiempo, no es posible afirmar que los alumnos participantes en ApS terminen los proyectos informando de mayores niveles de participación social. En cualquier caso, se produce un avance, que es significativo, en todos los estudiantes, pues tanto el GE como el GC incrementan sus niveles de participación en actividades de

voluntariado, si bien los sujetos de ApS, que parten de medias más bajas, terminan superando a sus compañeros. Aun así, la participación social que nos transmiten, incluso al término de los proyectos, refleja una baja implicación en cuestiones cívicas por parte de los jóvenes universitarios.

A pesar de lo anterior, observamos una estrecha relación entre los proyectos de aprendizaje-servicio evaluados y el desarrollo de competencias cívico-sociales. Así, quienes han seguido esta metodología muestran diferencias significativas en tres de los cuatro componentes que conforman este bloque competencial. En concreto, cuando terminan los diferentes proyectos, el GE transmite mayores niveles de liderazgo (donde los dos grupos experimentan un avance significativo), de competencia intercultural, y de trabajo en equipo y relación con los demás (donde, además, solo el GE avanza significativamente entre pretest y posttest). La dimensión en la que no se constata ningún resultado concluyente es la referente a la conducta prosocial de los estudiantes.

De modo parejo a lo acontecido con la participación social, tampoco se han corroborado diferencias entre los estudiantes que siguen la vía de aprendizaje-servicio y la tradicional en cuanto a la autoeficacia. De nuevo, ambos grupos manifiestan una evolución positiva a lo largo del período transcurrido entre los dos momentos de evaluación, pero sin poder establecer ninguna distinción entre sus niveles finales de autoeficacia académica y general.

Además, observamos diferencias dentro del propio grupo experimental cuando tomamos en consideración una serie de variables socio-biográficas y académicas. Estos resultados nos indican que el aprendizaje-servicio no puede entenderse como una metodología que actúa por igual en todo el alumnado, sin tener en cuenta el perfil del mismo. Lo que importa no es solo que el profesorado oriente los proyectos a la adquisición de una serie de aprendizajes asociados a este tipo de iniciativas (caso de los que nosotros hemos considerado), sino que, además, se ajusten a las peculiaridades de los estudiantes. Así, en el estudio se manifiestan las siguientes diferencias:

- En cuanto al sexo, las mujeres cuentan con un mayor grado de desarrollo de las competencias de índole cívico y social (conducta prosocial y competencia intercultural), mientras que los hombres terminan su participación en los proyectos de ApS diferenciándose positivamente en autoeficacia.

- Por lo que respecta al ciclo, en los estudiantes de los dos primeros cursos de grado se observa una mayor satisfacción con la formación y autoeficacia general, junto a menores niveles de incerteza ante el futuro.
- Sobre el requerimiento de participar en el proyecto, los alumnos que siguen el ApS obligatoriamente dan cuenta de un mayor nivel de satisfacción con la formación recibida. Por su parte, quienes se implican voluntariamente reconocen participar en actividades de voluntariado más asiduamente.
- La participación previa en actividades de la universidad que hayan supuesto algún servicio a la comunidad también implica diferencias. Los alumnos que dicen haberse involucrado en este tipo de experiencias valoran más los vínculos de la materia con la vida real y tienen un nivel de desarrollo de la conducta prosocial más elevado.
- Por último, en cuanto a la titulación, son pocos los resultados relevantes, pues tan solo existen diferencias entre los alumnos de Pedagogía y los de Maestro (Primaria e Infantil) en lo que atañe a la participación social.

En definitiva, confiamos en que estas dimensiones en las que enfocamos nuestro estudio son claros determinantes del modo en que se desempeñan los estudiantes, y así nos lo confirman numerosas investigaciones. Por tanto, dados los resultados positivos que hemos asociado al aprendizaje-servicio en relación a las mismas, podemos concluir que estamos ante una metodología capaz de incidir positivamente en el rendimiento académico de los universitarios de las titulaciones del área de educación en la Universidade de Santiago de Compostela.

Además, una vez concluidos los proyectos, la satisfacción de los estudiantes con los mismos es muy alta, considerándolos como actividades recomendables. Destaca, sobre todo, la valoración que hacen de la utilidad que atribuyen a la experiencia en general, así como al servicio, los aprendizajes, y las actividades en relación con la materia. Esta elevada satisfacción también se extiende a la percepción que tienen de los proyectos como activos, prácticos y aplicables. Por ello, si el alumnado valora principalmente el carácter práctico de una actividad educativa basada en la experiencia en contextos reales, sería oportuno que la universidad fomentase metodologías que diesen impulso a este tipo de iniciativas. Pero sin olvidar el vínculo que las actividades han de tener con la materia y el currículo de referencia, elemento que también valoran en positivo los estudiantes de nuestra investigación.

Al mismo tiempo, el alumnado estima la implicación de los diferentes actores. No obstante, destaca, principalmente, la percepción sobre su propio compromiso (considerado como muy activo) y el del profesorado, no siendo tan favorable el de los socios comunitarios. Este desequilibrio entre la participación de los agentes académicos (alumnos y docentes), por un lado, y comunitarios, por otro, es un aspecto al que necesitamos prestar especial atención en el diseño de cualquier experiencia en la que el proceso educativo se sitúe fuera de las aulas y/o en entornos sociales. Lo que proponemos, al respecto, son actividades formativas continuadas y destinadas a las entidades colaboradoras, con el objetivo de que conozcan las dinámicas académicas propias de la universidad, los principios pedagógicos del ApS y el papel que se espera desempeñen en el proceso formativo.

Con todo, encontramos elementos ante los que los estudiantes se muestran más remisos y que, por tanto, han de ser tenidos en cuenta. El primero y más relevante se debe a la temporalización de las actuales asignaturas en los planes de estudio de Grado. Es decir, enmarcar proyectos de esta naturaleza en un semestre reduce los tiempos que al final los estudiantes terminan dedicando a las actividades que se desarrollan en la comunidad. Es por ello que los consideran como bastante cortos e insuficientes, terminando por convertirse en una experiencia educativa un tanto cansada. Juega aquí un papel principal la preparación del alumnado para este tipo de experiencias, sobre todo en lo que respecta a su nivel de familiarización con los requerimientos que conlleva aprender fuera de la universidad, máxime en un ciclo de acción-reflexión-aprendizaje.

En cuanto a la visión de los docentes, coinciden mayormente con los resultados que se derivan de la información recogida de los estudiantes. Así, observamos una satisfacción generalizada con el uso de esta metodología, sobre todo al reconocerla como un canal de motivación de los discentes y de aprendizaje en entornos y contextos reales.

Asimismo, insisten en su potencial como herramienta de desarrollo del alumnado, pues la consideran como apropiada tanto en la adquisición de competencias específicas como genéricas, llegando a confirmar su directa influencia en los resultados académicos. Aun así, coinciden en señalar la limitación temporal a la que se ven sometidos estos proyectos en el marco de una asignatura semestral, y también el esfuerzo que requiere dentro de sus tareas docentes.

Antes de continuar, queremos reparar en las limitaciones que nos hemos encontrado. Todo estudio que termina es fruto de los propósitos que lo han guiado, pero también de las limitaciones sobrevenidas y que, en no pocas ocasiones, exigen una reorientación de la ruta investigadora.

La primera limitación que queremos destacar es la complejidad para definir el rendimiento académico y, especialmente, el que se deriva de procesos educativos alejados de las concepciones tradicionales de aprendizaje universitario. Por ello, nos encontramos con una cierta dificultad a la hora de construir los instrumentos para intentar medir los resultados del aprendizaje-servicio en el desempeño académico de los estudiantes. En este sentido, somos conscientes de que utilizar principalmente instrumentos cuantitativos, del tipo cuestionarios, no es suficiente para captar el impacto de esta metodología. La información recabada mediante entrevistas al profesorado nos ha mostrado el potencial de introducir un enfoque cualitativo en la evaluación del ApS. Tomamos como un reto de futuro el fortalecimiento de dicho enfoque en el campo.

La limitación anterior abona el terreno argumental para la siguiente, esto es, la dificultad para negociar la aplicación de los instrumentos en los diferentes proyectos. Teniendo en cuenta que nuestro estudio se centró en la evaluación de siete experiencias diferentes, así como las constricciones temporales, fueron necesarios diversos ajustes para poder hacer uso de los mismos instrumentos en todos los casos, diseñándolos pensando en que su aplicación implicase eficiencia en el tiempo de las materias. Asimismo, nos encontramos con diferentes inconvenientes que imposibilitaron el uso de otro tipo de registros, caso de un portafolio diseñado al efecto, ya que no era posible utilizar el mismo guion en los siete casos.

Además, la diversidad entre las siete experiencias dificulta su evaluación en una óptica más extensa. Se trata de proyectos con una gran variabilidad en sus características, especialmente en torno a cuestiones como el perfil del profesorado que los coordina, los años que llevan implementándose, el número de estudiantes que se involucran, las actividades de servicio que se ofrecen, el tiempo de desarrollo, o la tipología de las entidades con las que se colabora. Reconocemos, por tanto, que profundizar en estos rasgos definitorios y articular investigaciones que los tomen en consideración supondría un avance de importancia para nuestro trabajo.

La tercera de las limitaciones refiere la imposibilidad de introducir el azar en la conformación de los diferentes grupos (control y experimental), así como en la

asignación de los mismos al tratamiento (la participación en ApS). Si bien no es un criterio excluyente para considerar un estudio como cuasiexperimental, somos plenamente conscientes de la influencia que ejerce en nuestra investigación el hecho de que los estudiantes que participan en proyectos de ApS lo hagan, bien por obligación, o bien por decisión voluntaria. De todos modos, la no existencia de una asignación al azar ha respondido a criterios meramente educativos.

Tampoco podemos olvidar el breve período de tiempo transcurrido entre el pretest y el posttest ya que, a excepción de uno de los proyectos, entre las dos aplicaciones del cuestionario solamente ha mediado el periodo correspondiente a una asignatura semestral. Por ello, afirmamos, en primer lugar, la posibilidad de que la brevedad de los proyectos los convierta en insuficientes para producir cambios de alcance. En directa relación, también reconocemos que haber centrado nuestro estudio en el momento en que se desarrollan no nos ha permitido evaluar el impacto de los mismos a largo plazo. Esta limitación se convierte, igualmente, en un reto de futuro.

La quinta y postrera limitación viene dada por la pérdida de muestra que sufrimos entre el pretest y el posttest, pasando de 478 a 416 sujetos. Lo cual, junto a la necesidad de tomar para nuestro estudio los sujetos que habían cubierto ambos cuestionarios, redujo la muestra, finalmente, a 336 estudiantes. Si bien se trata de una limitación propia de cualquier investigación social de corte experimental, tal vez sea más acusada en un contexto educativo donde la muestra viene dada por grupos-clase sobre los que existe un escaso control por parte de los investigadores.

Las limitaciones de las que hemos dado cuenta no debilitan el estudio, ni mucho menos. Al contrario, creemos que deben ser representadas como objetivos y retos del porvenir, asumibles de acuerdo con nuevas perspectivas de investigación. Estamos persuadidos, no obstante, de que los resultados obtenidos han satisfecho el propósito con el que se concibió la tesis doctoral, motivo suficiente para atrevernos con propuestas de alcance en torno a la misma.

En primer lugar, creemos que las instituciones universitarias, y en nuestro caso la USC, han de ofrecer un mayor apoyo a la introducción del aprendizaje-servicio, lo que supondrá una minimización de los elementos que pueden dificultar su correcto desarrollo. Aun reconociendo el valor y la importancia del trabajo realizado en la universidad compostelana por el CeTA, el SEPIU o el Grupo de Investigación

ESCULCA, nuestra propuesta pasa por la creación de una unidad específica de ApS en la universidad.

Tal unidad, si bien no exige un alto esfuerzo económico por parte de la institución, jugaría un papel sustantivo a la hora de mejorar la calidad de los proyectos, en tanto que tomaría como suyo el objetivo de ofrecer formación, asesoramiento y apoyo a profesorado, estudiantes y entidades comunitarias. Se tendría como un soporte necesario cuando los procesos de enseñanza-aprendizaje vienen acompañados por las complejidades intrínsecas al ApS, derivadas de su potencial para vincular universidad y sociedad. De este modo, algunos de los inconvenientes con los que nos encontramos en nuestro estudio, como los tiempos que requiere una experiencia de este tipo en su planificación y desarrollo, o el consecuente esfuerzo que supone para los docentes, serían minimizados con el apoyo de una Oficina especializada.

La segunda de las propuestas que consideramos complementa a la anterior y, en cierto modo, podría ser un paso previo a la misma. Lo que proponemos es una mayor colaboración entre las Facultades de Ciencias de la Educación de Santiago y la de Formación del Profesorado de Lugo. Esta colaboración, obviamente, es plausible en cualquier nivel, pero desde luego interesa en lo que al ApS se refiere. Creemos que ambas facultades pueden diseñar un programa marco para el aprendizaje-servicio en el que, además de definir lo que ha de suponer esta metodología en sus titulaciones, promueva activamente la inclusión de la misma en las programaciones docentes y ofrezca los apoyos necesarios para incrementar la calidad de los proyectos.

Nos permitimos sugerir que en el seno de los vicedecanatos encargados de las áreas de organización académica o practicum, se introduzca una línea de promoción y apoyo para los proyectos de ApS que se insertan en los dos centros. Asimismo, se ha de aprovechar el bagaje con el que ya se cuenta, considerando, de un lado, a los académicos que desarrollan su actividad investigadora en torno al ApS y, por otro, a los profesores que ya han coordinado proyectos y que cuentan con una experiencia acreditada. Todo ello sin olvidar la estrecha colaboración entre las dos facultades, toda vez que el ApS se define teórica y prácticamente de un modo diferenciado en función de las disciplinas, lo que exige una distinción no solo en su análisis, sino también en las estrategias institucionales que se movilizan para darle apoyo.

La siguiente posibilidad que queremos realzar se sustenta en la anterior e implica una expansión de la misma: el traslado de este tipo de evaluaciones a otras titulaciones o

disciplinas. Si, como dijimos, el ApS se conceptualiza de un modo diferente en cada disciplina o área de conocimiento, viendo condicionados tanto el modo en que se desarrolla como los resultados que se obtienen, proponemos que el procedimiento de evaluación seguido en la tesis se extienda a otras disciplinas o titulaciones. De este modo, el apoyo de las facultades aquí defendido debe darse, no solo en el caso que nos ocupó en nuestro estudio, sino a nivel general. Los diferentes centros deberán conocer los resultados que esta metodología supone en cada caso, pudiendo así tomar las decisiones oportunas para que los proyectos de ApS que se desarrollan en sus titulaciones se orienten a conseguir el impacto deseado.

Como cuarta propuesta, defendemos que la universidad asuma la responsabilidad de incrementar el potencial de esta metodología por medio de la introducción de estudios periódicos y rigurosos. Se trata de potenciar la evaluación institucional del ApS, tomando en consideración todas aquellas variables que pueden tener alguna incidencia al respecto: la consolidación del proyecto, el número de profesores responsables y su grado de experticia docente, la implicación de la entidad comunitaria, el curso en que se desarrolla, la obligatoriedad o voluntariedad, el número de estudiantes que implica, entre muchas otras. Este tipo de estudios institucionales permitirá, en primer lugar, dar cuenta de la situación del ApS en la institución y, a mayores, aportará datos importantes a la hora de identificar cuáles son los elementos que definen a las experiencias con los mejores resultados.

En este sentido, también sería pertinente tomar en consideración los vínculos existentes entre el ApS y el empleo. Es decir, la evaluación de los aprendizajes desarrollados debería verse acompañada por análisis serios sobre las competencias que demanda el mercado de trabajo, lo que permitirá un ajuste de los diferentes proyectos en esa dirección. No debemos olvidar que el contacto con la realidad y la utilidad de los aprendizajes son elementos propios del aprendizaje-servicio que, además de guardar una estrecha relación con la formación para el trabajo, son altamente valorados por estudiantes y profesores.

En definitiva, las propuestas realizadas deben entenderse como desafíos que la universidad podría afrontar. Naturalmente, han de acompañarse de los correspondientes y rigurosos estudios, pensando en conocer los cambios y las mejoras que tales propuestas podrían llegar a producir. Es así que la utilidad de la tesis no reside únicamente en comprobar los efectos derivados del ApS y su incidencia en el

desempeño del alumnado, sino en las sugerencias de mejora proyectadas. Hemos partido de la visión que manifiestan estudiantes y profesores sobre la introducción de una metodología innovadora en los esquemas universitarios actuales, a fin de optimizar este proceso y mejorar los resultados.

Abogamos, entonces, por un esfuerzo renovador en la universidad. Por y para ello, se requiere una mayor atención a los procesos de innovación metodológica, sobre todo en lo que a seguimiento y apoyo al profesorado se refiere. Pero también en cuanto a flexibilidad, pues las estructuras universitarias pueden ser excesivamente rígidas para una metodología que, al fin y al cabo, pretende el ensanche del proceso formativo, también en clave comunitaria.

La universidad ya no se puede permitir la licencia de vivir al margen de entidades externas acordes y/o consistentes con la formación que proporciona. Es más, ha de tratar de garantizar una correcta implicación de las mismas. Además de capacitarlas para que sean un agente educativo más, conscientes del proceso académico en el que están participando y de su aportación al aprendizaje de los estudiantes universitarios. De aquí la importancia de una unidad específica desde la que dar soporte a todos los proyectos de aprendizaje-servicio.

Así las cosas, terminamos reafirmando las posibilidades del ApS en las titulaciones de educación de la USC. En primer lugar, como una metodología que favorece el contacto con contextos sociales que importan para el futuro desempeño profesional. También permite a los estudiantes comprobar la utilidad social de los aprendizajes que son propios de los profesionales de la educación, así como el papel que pueden jugar en el avance de la sociedad. Por último, en consonancia con los resultados de nuestro estudio, se constituye como una herramienta capaz de incidir en el desarrollo académico, llegando incluso a marcar diferencias con aquellos estudiantes que siguen vías formativas tradicionales. Pero, lo más importante de todo, es que se concibe y orienta según patrones pedagógicos consistentes con un modelo formativo que se fundamenta en el logro de competencias y no tanto en la transmisión-adquisición de información, situando el aprendizaje en unas coordenadas de desarrollo personal y social.

CONCLUSIONS





CONCLUSIONS

At the end of a research, it must be shown the degree in which the proposed objectives have been achieved. Exposing its achievement is not the only matter, but to also reflect on the different aspects that have emerged. In some cases, these aspects have been able to lead to a reorientation of the objectives, thus leading to new ones that emerge as challenges in the future. Therefore, we will dedicate this final piece to establish the conclusions of the study, taking stock and reflecting on the followed process and the results that were achieved.

From the moment of its planning, the purpose of the doctoral thesis was to evaluate the effectiveness of service-learning in regards of the academic achievement of university students. In the theoretical construction the opportunity presented itself to be placed in a rigorous position, in so far as we understand that the academic potential of SL is not directly related to acquisition of disciplinary content and the consequent average grade. Instead its effects derive in a series of mediating variables. Under this perspective, all the factors have been taken into consideration in the relationship between the methodology and the performance of university students.

During the research process, the decision was made to focus the analysis on the students of the education degrees at the *Universidade de Santiago de Compostela*. This choice is justified in the epistemic proximity between the methodology and the area in question; on the importance of familiarizing future professionals in education with the pedagogical principles of SL; as well as on the assumption that, perhaps, it is in the Schools of Education where new methodologies (such as SL) are assumed with greater knowledge.

Thus, in its inception, the thesis has involved a profound theoretical review that allowed us to support the work. It is based on the analysis of the actual university model in which this pedagogical proposal is located. We continue with a global approach to SL

and its adaptability to higher education, as well as the results that may be derived from its introduction.

From this baseline review, the study was contextualized and presented objectives pursued. The method was justified as well as the procedures that were used. The most significant results derived from the collected data were discussed. To proceed with the final considerations of greater importance, derived from the theoretical analysis and the information collected from the students (SL and non-SL) of educational sciences degrees at the USC and from the teachers responsible of these SL courses.

Going on to recapitulate the main results reached, articulating them according to the three instruments applied. We began by presenting the conclusions derived from the quasi-experimental study. In this regard, there are numerous conclusive results that should be mentioned.

First, we note the evolution of the students throughout the projects, as well as the differences that can appear considering the participation in SL. Thus, we have found that the students in the experimental group differ positively from the rest of their classmates in how they perceive a series of questions about university education.

None of the groups advanced significantly between the pretest and posttest applications of the instrument. However, at the end of the semester, those who are in SL modality value the links between the subject and real life (although all the students show already very high marks in the first moment) more positively. In addition they showed greater satisfaction with the training they receive (while the EG increases scores, the CG even experience a setback). There were not any substantial differences in the levels of future uncertainty. In conclusion, SL did not exert any influence on the beliefs of the students about their preparation for the world of work and the clarity in their plans after the university.

At the same time, it is not possible to affirm that participants in SL finish the projects reporting higher levels of social participation. There is a significant advance in all students, since both the EG and the CG increase their levels of participation in volunteer activities. Although SL students, who start from lower means, surpass their companions. Even so, the social participation that they transmit to us, even at the end of the projects, reflects a low involvement of the university students in civic issues.

Despite the above, we observed a close relationship between the service-learning courses that were assessed and the development of civic and social skills. Furthermore, those who have followed this methodology showed significant differences in three of the four components that make up the skill construct. More specifically when the different projects end, the EG transmits higher levels of leadership (the two groups experience a significant progress), intercultural skills, and teamwork and relationship with others (only the EG advances significantly between pretest and posttest in this factor). The dimension in which no conclusive results are found is referring to the prosocial behaviour of the students.

Similarly to what happened with social participation, no differences have been corroborated between students who follow the service-learning path and the traditional one regarding self-efficacy. Both groups show a positive evolution throughout the periods of the two evaluation moments, but without being able to establish any distinction between their final levels of academic and general self-efficacy.

In addition, we observe differences within the experimental group itself when we consider a series of socio-biographical and academic variables. These results indicate that service-learning cannot be understood as a methodology that acts equally on all students, without considering their profile. What matters is not only that teachers orient these projects to the acquisition of learning that are associated with these type of initiatives (cases of which we have considered), but also the adjustment to the peculiarities of the students. The following differences are manifested in the study:

- In regards of sex, women have a higher degree of development of civic and social skills (prosocial behaviour and intercultural skills), while men finish their involvement in SL courses with higher levels of self-efficacy.
- Regarding the cycle, students during their first two years of college have greater satisfaction with training and a higher general self-efficacy. Furthermore, these students show lower levels of uncertainty about the future.
- In regards of the requirement needed to participate in the project, students who are involved in compulsorily SL courses report a higher level of satisfaction with the training received. On the other hand, those who join these courses voluntarily recognize that they participate more assiduously in volunteering activities.

- Participation from previous university activities that are supposed to service the community also implies some differences. Students who claim to have been involved in this type of experiences value the links of the subject with real life and have a higher level of development of pro-social behaviour.
- Finally, there are few relevant results regarding the degree, as there are only differences between the students of Pedagogy and those of Teacher (Primary and Children) about social participation.

In short, the dimensions in which our study is focused are clear determinants of the way in which students perform, and this is confirmed by numerous investigations. Therefore, given the positive results that are associated with service-learning in relation to these dimensions, it can be concluded that the methodology is capable of positively impacting the academic performance of university students in the area of education at the *Universidade de Santiago de Compostela*.

In addition, the students' satisfaction with the projects is extremely high, considering them as recommendable activities. In this sense, it highlights the assessment that the students make of the utility they attribute to the experience in general, as well as the service, the learning, and the activities in relation to the subject. This high satisfaction also extends to the perception that they have of the projects as being seen active, practical and applicable activities. Therefore, if the students value mainly the practical nature of an educational activity based on experience in real contexts, it would be appropriate for the university to promote methodologies that would give impetus to this type of initiative. Without forgetting the link that the activities must have with the subject and the curriculum, an element that the students of our research also value positively.

At the same time, the students positively estimate the involvement of the different actors. However, it highlights the perception of their own commitment (considered as very active) as well as the faculty. In contrast, the involvement of the community partners is not perceived as so favourable. This imbalance between the participation of academic agents (students and teachers) on the one hand, and community members on the other, is an aspect to which we need to pay special attention in the design of any experience in which the educational process is located outside of the classrooms and in social environments. In this sense, we propose continuing training activities aimed at the community entities. We expect these entities to meet the academic dynamics of the university, as well as the pedagogical principles of SL and their expected role in the training process.

All in all, we found elements that are prone to making students remiss which must be considered. The first and most relevant factor is the scheduling of the current subjects in the degree plans. In other words, framing projects of this nature in a semester reduces the time that students can dedicate to activities that take place in the community. That is why they consider the SL courses quite short and insufficient, as well as a somehow tired educational experience. In this sense, preparing students for this type of experience is very important, especially in terms of the students' level of familiarity with the requirements of learning outside the university in a cycle of action-reflection-learning.

Regarding the vision of the teachers, it coincides mostly with the results that are derived from the information collected from the students. Thus, observing a generalized satisfaction with the use of this methodology, especially when recognizing it as a motivational channel for the students that allows learning in real contexts.

In addition, teachers insist on its potential as a tool for student development. They consider it as appropriate both in the acquisition of specific and generic skills, and confirming its direct influence on academic results. They also coincide in pointing out the temporal limitation of these projects within the framework of a semester subject, and the effort and requirements within their teaching tasks.

Before continuing, it is important to notice the limitations that have been encountered. Any study that ends is the result of the purposes that have guided it, but also of the limitations that have occurred and that, in many occasions, require a reorientation of the research route.

The first limitation that is going to be highlighted is the complexity to define the academic achievement. Especially the one that derives from educational processes that is located far from the traditional conceptions of university learning. For this reason, it was difficult to construct the instruments aimed to measure the results of service-learning in the academic performance of the students. In this sense, it is shown that using mainly quantitative instruments, such as surveys, is not enough to capture the impact of this methodology. Therefore, the information gathered through interviews with teachers has demonstrated the potential of introducing a qualitative approach in the evaluation of the SL. The strengthening of this approach in the field is seen as a future challenge.

The previous limitation prepares the argument for the next one: the difficulty in negotiating the application of the instruments in the different projects. Considering that the study is focused on the evaluation of seven different SL courses, as well as temporal constraints, several adjustments were necessary to be able to make use of the same instruments in all cases. So, the instruments were designed thinking that their application would imply efficiency over the scheduling of the subjects. Likewise, there were different drawbacks that made it impossible to use other types of records, as in the case of a portfolio designed for that purpose, since it was not possible to use the same script in all seven cases.

Likewise, the diversity among the seven SL courses makes difficult their evaluation in a more extensive perspective. These are projects with a huge variability in their characteristics, especially around issues such as the profile of the faculty that coordinates them, the years that have been implemented, the number of students that are involved, the service activities offered, the time of development or the typology of the social entities. Therefore, we recognize that deepening in these defining characteristics and taking them into consideration in future research initiatives may be an important advance for our work.

The third limitation refers to the impossibility of introducing chance into the conformation of the different groups (control and experimental), as well as in the assignment of the same to the treatment (participation in SL). This is not an exclusive criteria to consider a study as quasi-experimental. However, we are fully aware of the influence exerted in this research by the fact that students who participate in SL projects do it either by obligation or by voluntary decision. In any case, the non-existence of a random assignment has responded to purely educational criteria.

It cannot be forgotten the brief period between the pretest and the posttest. Except for one of the projects, only a semester has passed between the two applications of the survey. Therefore, this affirms the possibility that the brevity of the projects makes them insufficient to produce remarkable changes. In a direct relationship, it is also recognizable that having focused the study at the time these courses were developed has not allowed evaluating the long-term impact. This limitation also becomes a challenge for the future.

The fifth and last limitation is given by the loss of sample suffered between the pretest and the posttest, going from 478 to 416 subjects. The need to take the subjects who had covered both surveys reduced the sample, finally, to 336 students. Although it is a limitation of any experimental social research, it may be more pronounced in an

educational context where the sample is given by class groups over which there is little control by researchers.

The limitations that have been noticed do not weaken the study. Rather, it should be represented as objectives and challenges of the future, assumable according to new research perspectives. However, it is persuasive that the results obtained have fulfilled the purpose for which the doctoral thesis was conceived, a good enough reason to make proposals based on the thesis.

In the first place, we believe that the university institutions (in our case the USC) have to offer greater support to the introduction of service-learning, which will mean a minimization of the elements that may hinder its correct development. Even recognizing the value and importance of the work carried out in the *Universidade de Santiago de Compostela* by the CeTA, the SEPIU or the Research Group ESCULCA, the proposal goes through the creation of a specific SL unit in the university.

Although it does not require a high economic effort on the part of the institution, the SL office would play a substantive role in the projects' quality improvement. In this sense, the unit would have the objective of offering training, advice and support to teachers, students and community entities. It would represent a necessary support when the teaching and learning processes are accompanied by the complexities of SL that are related to its potential to link university with society. In this way, some of the disadvantages that were found in the study, such as the times that an experience of this type requires in its planning and development, or the consequent effort that supposes for the teachers, would be minimized with the support of a specialized office.

The second of the proposals that are considered complements the previous one and could be a previous step to it. What we propose is a greater collaboration between the School of Education Sciences at Santiago and the School of Teacher Training at Lugo. This collaboration is plausible at any level, but in this case, it is important regarding SL. We consider that both Schools can design a framework program for service-learning in which, in addition to defining what this methodology must assume in its degrees, actively promote its inclusion in the teaching programs and offer the necessary support to increase the quality of the projects.

We suggest that a line of promotion and support for the SL courses that are inserted in the two schools should be introduced within the Dean offices responsible for the

areas of academic organization or practicum. Likewise, it is necessary to take advantage of the knowledge readily available. On the one hand, the academics who develop their research activity around the SL and, on the other hand, the teachers who have already coordinated SL courses and who have an accredited experience. Without forgetting the close collaboration between the two schools, since SL is defined theoretically and practically in a differentiated way depending on the disciplines, which requires a distinction not only in its analysis, but also in the institutional strategies mobilized.

The next possibility that is highlighted is based on the previous one and implies an expansion of it: the transfer of this type of evaluations to other degrees or disciplines. If service-learning is conceptualized in a different way in each discipline or area of knowledge, seeing conditioned both the way in which it develops and the results obtained, we propose that the evaluation procedure followed in the thesis could be extended to other disciplines or degrees. In this way, the support of the schools that are defended must be given, not only in the case that was observed in our study, but at a general level. The different schools must know the results that this methodology supposes in each case. This will enable them to take the opportune decisions so that the SL projects that are developed in their degrees are oriented to achieve the desired impact.

As a fourth proposal, we defend that the university assumes the responsibility of increasing the potential of this methodology through the introduction of periodic and rigorous studies. The aim is to strengthen the institutional evaluation of the SL, taking into consideration all those variables that may have an impact in this regard: the consolidation of the project, the number of responsible teachers and their degree of teaching expertise, the involvement of the community entity, the course in which it develops, the obligatoriness or voluntariness, the number of students that it implies, among many others. This type of institutional studies will allow giving an account of the situation of the SL in the institution. Furthermore, it will provide important data when identifying which are the elements that define the experiences with the best results.

In this sense, it would also be pertinent to take into account the existing links between SL and employment. That is, the evaluation of the developed learning should be accompanied by serious analysis of the skills demanded by the labour market, which will allow an adjustment of the different projects in that direction. It must not be forgotten that contact with reality and the usefulness of learning are elements of service-

learning that, in addition to having a close relationship with training for work, are highly valued by students and teachers.

In short, the proposals that were made should be understood as challenges that the university could face. Naturally, they must be accompanied by the corresponding and rigorous studies in order to know the changes and the improvements that such proposals could produce. Thus, the usefulness of the thesis is not only to check the effects of SL and its impact on the performance of students, but also the projected suggestions for improvement. We started from the vision expressed by students and teachers about the introduction of an innovative methodology in the actual schemes of higher education, in order to optimize this process and improve the results.

We advocate for a renovating effort in the university. Due to this, greater attention to processes of methodological innovation is required, especially in terms of teacher follow-up and support. Also, in terms of flexibility, because university structures can be too rigid for a methodology that aims to broaden the training process and put them in contact with the community.

The university can no longer afford the license to live outside of external entities that are consistent with the training it provides. Moreover, it must try to guarantee a correct involvement of these entities. In addition to training them to be another educational agent, aware of the academic process in which they are participating and their contribution to the learning of university students. Hence the importance of a specific office that offers support to all service-learning courses.

Thus, we end up reaffirming the possibilities of SL in the education degrees of the USC. Firstly, as a methodology that allows contact with social contexts that matter for future professional performance. Secondly, it allows students to verify the social utility of the learning that is specific to education professionals, as well as the role they can play in the advancement of society. Finally, in line with the results of our study, it is a tool capable of influencing academic development, even marking differences with students who follow traditional training paths. Most important of all, is that it is conceived and guided according to pedagogical patterns consistent with a training model that is based on the achievement of skills and not so much in the transmission-acquisition of information, placing the learning in coordinates of personal and social development.



BIBLIOGRAFÍA





REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abes, E. S., Jackson, G., y Jones, S. R. (2002). Factors that motivate and deter faculty use of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9(1), 5-17.
- Agrafojo, J., García Antelo, B., y Jato, E. (2017). Aprendizaje-servicio e innovación educativa en la Universidad de Santiago de Compostela: estrategia para su institucionalización. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 23-34. doi: 10.1344/RIDAS2017.3.3
- Albert, M. J. (2006). Competencias y sociedad del conocimiento. En M. A. Murga y M. P. Quicios (Coords.), *La reforma de la universidad. Cambios exigidos por la nueva Europa* (pp. 115-122). Madrid: Dykinson.
- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Alonso, I., Arandia, M., Martínez Domínguez, I., Martínez Domínguez, B., y Gezuraga, M. (2013). El aprendizaje-servicio en la innovación universitaria. Una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 195-216.
- Álvarez Castillo, J. L., Martínez Usarralde, M. J., González González, H., y Buenestado, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 199-217. doi: 10.22550/REP75-2-2017-02
- Álvarez-Rojo, V., Romero, S., Gil-Flores, J., Rodríguez-Santero, J., Clares, J., Asensio, I., ... Salmeron-Vilchez, P. (2011). Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *RELIEVE*, 17(1), 1-22. doi: 10.7203/relieve.17.1.4122

- Anderman, E. M. (2010). Reflections on Wittrock's generative model of learning: a motivation perspective. *Educational Psychologist*, 45(1), 55-60. doi: 10.1080/00461520903433620
- Annette, J. (2002). Service-learning in an international context. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 8(special issue), 83-93.
- Aramburuzabala, P., y García, R. (2012). El aprendizaje-servicio en la formación de maestros. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*, 1, 1-15. Recuperado de <https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/download/232/221.pdf>
- Aramburuzabala, P., McIlrath, L., y Opazo, H. (2019). *Embedding service-learning in European Higher Education. Developing a culture of civic engagement*. Oxon: Routledge.
- Ariza, J. A. (2007). Las competencias: un factor clave en la empleabilidad de los titulados universitarios. *Revista de Fomento Social*, 62, 239-253.
- Ash, S. L., Clayton, P. H., y Atkinson, M. P. (2005). Integrating reflection and assessment to capture and improve student learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11(2), 49-60.
- Astin, A. W., y Sax, L. J. (1998). How undergraduates are affected by service participation? *Journal of College Student Development*, 39(3), 251-263.
- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., y Yee, J. A. (2000). *How service-learning affects students*. Los Ángeles: Higher Education Research Institute. Recuperado de <https://heri.ucla.edu/PDFs/HSLAS/HSLAS.PDF>
- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Misa, K., Anderson, J., Denson, N., Jayamukar, U., ... Yamamura, E. (2006). *Understanding the effects of service-learning: A study of students and faculty*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/266456683_Understanding_the_Effects_of_Service-Learning_A_Study_of_Students_and_Faculty
- Ávila, J. L. (2012). Innovación social, gobernanza y universidad. El principio de participación. En A. Villa (Ed.), *Avances en la innovación universitaria. Tejiendo el compromiso de las universidades* (pp. 257-291). Bilbao: Foro Internacional de Innovación Universitaria.

- Aznar, P., y Ull, M. A. (2009). La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad. *Revista de Educación, Número Extraordinario*, 219-237.
- Baessler, J., y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: adaptación española de la escala de autoeficacia general. *Ansiedad y Estrés*, 2(1), 1-8.
- Baker-Boosamra, M. (2006). From service to solidarity: evaluation and recommendations for international service learning. *SPNA Review*, 2(1), 1-21. Recuperado de <https://scholarworks.gvsu.edu/spnareview/vol2/iss1/2/>
- Baltes, A. M., y Seifert, A. (2010). Germany. Service learning in its infancy. *Phi Delta Kappan*, 91(5), 33-34. doi: 10.1177/0031721711009100509
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. En Autor (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Barnett, R. (2002). *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad*. Girona: Pomares.
- Batchelder, T. H., y Root, S. (1994). Effects of an undergraduate program to integrate academic learning and service: cognitive, prosocial cognitive, and identity outcomes. *Journal of Adolescence*, 17, 341-355. doi: 10.1006/jado.1994.1031
- Batlle, R. (2011). L'aprenentatge servei al món: una visió comparativa. *Temps d'Educació*, 41, 41-56.
- Battistoni, R. M. (1997). Service learning and democratic citizenship. *Theory Into Practice*, 36(3), 150-156. doi: 10.1080.00405849709543761
- Battistoni, R. M. (2013). Civic learning through service learning. Conceptual frameworks and research. En P. H. Clayton, R. G. Bringle, y J. A. Hatcher (Eds.), *Research on service learning. Conceptual frameworks and assessment. Volume 2A: students and faculty* (pp. 111-132). Sterling, VA: Stylus.
- Bauman. Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

- Bazeley, P., y Jackson, K. (2013). *Qualitative data analysis with NVIVO*. Londres: SAGE.
- Bechini, A. (1986). *Técnicas de investigación social. El diferencial semántico. Teoría y práctica*. Barcelona: Hispano Europea.
- Bender, C. J. G. (2007). Pathways of change for integrating Community Service-Learning into the core curriculum. *Education as Change*, 11(3), 127-142. doi: 10.1080/16823200709487184
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246. doi: 10.1037//0033-2909.107.2.238
- Bentler, P. M., y Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606. doi: 10.1037//0033-2909.88.3.588
- Bernacki, M. L., y Jaeger, E. (2008). Exploring the impact of service-learning on moral development and moral orientation. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(2), 5-15.
- Bernadowski, C., Perry, R., y Del Greco, R. (2013). Improving preservice teachers' self-efficacy through service learning: lessons learned. *International Journal of Instruction*, 6(2), 67-86.
- Berry, H. A., y Chisholm, L. A. (1999). *Service-learning in higher education around the world: An initial look*. New York, NY: The International Partnership for Service-Learning. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED439654.pdf>
- Biesta, G. (2009). What kind of citizenship for European Higher Education? Beyond the competent active citizen. *European Educational Research Journal*, 8(2), 146-158. doi: 10.2304/eeerj.2009.8.2.146
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Billig, S. (2007). *Unpacking what works in service-learning: Promising research-based practices to improve student outcomes*. Recuperado de <https://waupaca.uwex.edu/files/2010/07/323unpackingSL-Promising-Practices.pdf>
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ceac.

- Bolívar, A. (2012). La cultura universitaria: contextos y metas actuales para una identidad académica y pedagógica innovadora. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coords.), *Promover el cambio pedagógico en la universidad* (pp. 41-56). Madrid: Pirámide.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bowden, J., y Marton, F. (2012). *La Universidad. Un espacio para el aprendizaje. Más allá de la calidad y la competencia*. Madrid: Narcea.
- Bowman, N. A., y Brandenberger, J. W. (2010). Quantitative assessment of service-learning outcomes. Is self-reported change a reasonable proxy for longitudinal change? En J. Keshen, B. A. Holland, y B. E. Moely (Eds.), *Research for what? Making engaged scholarship matter* (pp. 25-43). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Boyer, E. (1996). The scholarship of engagement. *Journal of Public Service and Outreach*, 1(1), 11-20.
- Bradley, J. (1995). A model for evaluating student learning in academically based service. En M. Troppe (Ed.), *Connecting cognition and action: evaluation of student performance in service-learning courses* (pp. 13-27). Providence, RI: Campus Compact.
- Brandenberger, J. W. (2013). Investigating personal development outcomes in service learning. Theory and research. En P. H. Clayton, R. G. Bringle, y J. A. Hatcher (Eds.), *Research on service learning. Conceptual frameworks and assessment. Volume 2A: students and faculty* (pp. 133-156). Sterling, VA: Stylus.
- Brandes, K., y Randall, G. K. (2011). Service learning and civic responsibility: Assessing aggregate and individual level change. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), 20-29.
- Bringle, R. G. (2017). Hybrid high-impact pedagogies: integrating service-learning with three other high-impact pedagogies. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 24(1), 49-63. doi: 10.3998/mjcsloa.3239521.0024.105
- Bringle, R. G., y Clayton, P. H. (2012). Civic education through service learning: what, how, and why? En L. McIlrath, A. Lyons, y R. Munck (Eds.), *Higher education*

and civic engagement. Comparative perspectives (pp. 101-124). Nueva York, NY: Palgrave Macmillan.

Bringle, R. G., Clayton, P. H., y Hatcher, J. A. (2013). Research on service learning. An introduction. En P. H. Clayton, R. G. Bringle, y J. A. Hatcher (Eds.), *Research on service learning. Conceptual frameworks and assessment. Volume 2A: students and faculty* (pp. 3-25). Sterling, VA: Stylus.

Bringle, R. G., y Hatcher, J. A. (1995). A service-learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2(1), 112-122.

Bringle, R. G., y Hatcher, J. A. (1996). Implementing service-learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239. doi: 10.2307/2943981

Bringle, R. G., y Hatcher, J. A. (1999). Reflection in service learning: making meaning of experience. *Educational Horizons*, 77(4), 179-185.

Bringle, R. G., y Hatcher, J. A. (2000a). Institutionalization of service-learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 71(3), 273-290. doi: 10.1080/00221546.2000.11780823

Bringle, R. G., y Hatcher, J. A. (2000b). Meaningful measurement of theory-based service-learning outcomes: making the case with quantitative research. *Michigan Journal of Community Service Learning, Special Volume*(1), 68-75.

Bringle, R. G., y Hatcher, J. A. (2007). Civic engagement and service learning: implications for higher education in America and South Africa. *Education as Change*, 11(3), 79-89. doi: 10.1080/16823200709487181

Bringle, R. G., y Hatcher, J. A. (2011). International service-learning. En R. G. Bringle, J. A. Hatcher, y S. G. Jones (Eds.), *International service-learning: Conceptual frameworks and research* (pp. 3-28). Sterling, VA: Stylus.

Bringle, R. G., Hatcher, J. A., y Muthiah, R. N. (2010). The role of service-learning on the retention of first-year students to second year. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(2), 38-49.

Bringle, R. G., Philips, M. A., y Hudson, M. (2004). *The measure of service learning. Research scales to assess student experiences*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Brozmanová, A., Heinzová, Z., y Chovancová, K. (2016). The impact of service-learning on students' key competences. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 4(1), 367-376.
- Bucco, D. A., y Busch, J. A. (1996). Starting a service-learning program. En B. Jacoby y asociados (Eds.), *Service-learning in higher education: concepts and practices* (pp. 231-245). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Bushouse, B. K. (2005). Community non-profit organizations and service-learning: Resource constraints to building partnerships with universities. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 12(1), 32-40.
- Butin, D. W. (2003). Of what use is it? Multiple conceptualizations of service learning within education. *Teachers College Record*, 105(9), 1674-1692. doi: 10.1046/j.1467-9620.2003.00305.x
- Butin, D. W. (2006). The limits of service-learning in higher education. *The Review of Higher Education*, 29(4), 473-498. doi: 10.1353/rhe.2006.0025
- Buxarrais, M. R. (2006). La misión de la universidad en la construcción de la ciudadanía europea. En M. A. Murga y M. P. Quicios (Coords.), *La reforma de la universidad. Cambios exigidos por la nueva Europa* (pp. 39-56). Madrid: Dykinson.
- CADEP-CRUE. (2015). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad*. Recuperado de <http://www.crue.org/Documentos%20compartidos/Recomendaciones%20y%20criterios%20tecnicos/2.%20APROBADA%20INSTITUCIONALIZACION%20ApS.pdf>
- Calderón, C., y Escalera, G. (2008). La evaluación de la docencia ante el reto de Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Educación XXI*, 11, 237-256. doi: 10.5944/educxx1.11.0.316
- Cámara, A. M. (2013). La educación de valores a través del aprendizaje-servicio. *Edetania*, 44, 187-196.
- Campbell, D. T., y Stanley, J. C. (1978). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Campus Compact. (2014). *Three decades of institutionalizing change. 2014 annual member survey*. Recuperado de <https://compact.org/resource-posts/2014-member-survey-executive-summary/>
- Campus Compact. (2015). *Preparing to accelerate change: understanding our starting line. 2015 annual member survey*. Recuperado de <https://compact.org/resource-posts/2015-member-survey-executive-summary/>
- Caputo, M. R. (2005). *Foundations of dynamic analysis: optimal control theory and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Castells, M. (2000). *La era de la información. Vol. 1. La sociedad en red*. Madrid: Alianza.
- Celio, C. I., Durlak, J., y Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164-181. doi: 10.5193/jee34.2.164
- Chisholm, L. A. (2003). Partnerships for International Service-Learning. En B. Jacoby y asociados (Eds.), *Building partnerships for service-learning* (pp. 259-288). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Chiva-Bartoll, O., Pallarés-Piquer, M., y Gil-Gómez, J. (2018). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 181-197. doi: 10.5209/RCED.52164
- Climent, J. B. (2010). Reflexiones sobre la Educación Basada en Competencias. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 91-106.
- Cobo, C., y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Col·lecció Transmedia XXI.
- Coffey, A., y Lavery, S. (2015). Service-learning: a valuable means of preparing pre-service teachers for a teaching practicum. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(7), 86-101. doi: 10.14221/ajte.2015v40n7.7
- Cohen, L., y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, M. P. (2005). La formación universitaria en base a competencias. En P. Colás y J. de Pablos (Coords.), *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia* (pp. 101-123). Málaga: Aljibe.

- Comisión de las Comunidades Europeas. (2001). *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Plan de acción elearning. Concebir la educación del futuro*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0172&from=ES>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2003). *Comunicación de la Comisión. El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:c11067&from=ES>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2009). *Una estrategia de la UE para la juventud: inversión y capacitación. Un método abierto de coordinación renovado para abordar los desafíos y las oportunidades de los jóvenes*. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX:52009DC0200>
- Conner, J., y Erickson, J. (2017). When does service-learning work? Contact theory and service-learning courses in higher education. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 23(2), 53-65. doi: 10.3998/mjcsloa.3239521.0023.204
- Consejo de la Unión Europea. (2010a). *Conclusiones del Consejo de 11 de mayo de 2010 sobre las competencias que sirvan de base al aprendizaje permanente y la iniciativa "Nuevas capacidades para nuevos empleos"*. Recuperado de <http://www.sepe.es/LegislativaWeb/verFichero.do?fichero=09017edb8004e418>
- Consejo de la Unión Europea. (2010b). *Conclusiones del Consejo de 11 de mayo de 2010 sobre la dimensión social de la educación y la formación*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0002:0007:ES:PDF>
- Consejo de la Unión Europea. (2011). *Conclusiones del Consejo sobre la modernización de la enseñanza superior*. Recuperado de [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52011XG1220\(07\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52011XG1220(07))
- Consejo Europeo de Lisboa. (2000). *Conclusiones de la Presidencia*. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Conway, J. M., Amel, E. L, y Gerwien, D. P. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal,

- social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology*, 36(4), 233-245. doi: 10.1080/00986280903172969
- Cooks, L., y Scharrer, E. (2006). Assessing learning in community service learning: a social approach. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 13(1), 44-55.
- Cooper, H. T. (1977). Service-learning through internships and research for state government. *New Directions for Higher Education*, 18, 37-52. doi: 10.1002/he.36919771806
- Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299-321.
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J., y Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336.
- Crabtree, R. D. (2008). Theoretical foundations for international service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 15(1), 18-36.
- Crabtree, R. D. (2013). The intended and unintended consequences of international service-learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 17(2), 43-66.
- Cruz, N. I., y Giles, D. E. (2000). Where's the community in service-learning research? *Michigan Journal of Community Service Learning*, Special Volume(1), 28-34.
- Cudeck, R., y Browne, M. W. (1983). Cross-validation of covariance structures. *Multivariate Behavioral Research*, 18(2), 147-167. doi: 10.1207/s15327906mbr1802_2
- D'Agostino, M. J. (2010). Measuring social capital as an outcome of service learning. *Innovative Higher Education*, 35(5), 313-328. doi: 10.1007/s10755-010-9149-5
- D'Arlach, L., Sánchez, B., y Feuer, R. (2009). Voices from the community: a case for reciprocity in service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(1), 5-16.
- Davis, T. C., y Moely, B. (2007). Preparing pre-service teachers and meeting the diversity challenge through structured service-learning and field experiences in urban schools. En T. Townsend y R. Bates (Eds.), *Handbook of teacher education*.

- Globalization, standards and professionalism in times of change* (pp. 283-300). Dordrecht: Springer.
- Daynes, G., y Longo, N. V. (2004). Jane Addams and the origins of service-learning practice in the United States. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11(1), 5-13.
- De la Calle, C., García Ramos, J. M., y Giménez, P. (2007). La formación de la responsabilidad social en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 18(2), 47-66.
- De la Cruz, C. (2012). El lugar social de la universidad: Algunas claves para pensar sobre su responsabilidad social. En A. Villa (Ed.), *Avances en la innovación universitaria. Tejiendo el compromiso de las universidades* (pp. 199-208). Bilbao: Foro Internacional de Innovación Universitaria.
- De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27.
- Deeley, S. J. (2014). Summative co-assessment: A deep learning approach to enhancing employability skills and attributes. *Active Learning in Higher Education*, 15(1), 39-51. doi: 10.1177/1469787413514649
- Deeley, S. J. (2015). *Critical perspectives on service-learning in higher education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Delanty, G. (2003). Ideologies of the knowledge society and the cultural contradictions of higher education. *Policy Futures in Education*, 1(1), 71-82. doi: 10.2304/pfie.2003.1.1.9
- Delanty, G. (2009). La universidad y la ciudadanía cosmopolita. En Global University Network for Innovation (GUNI) (Ed.), *La educación superior en tiempos de cambio. Nuevas dinámicas para la responsabilidad social* (pp. 60-62). Madrid: GUNI / Mundi-Prensa.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Denzin, N. (1970). *Sociological methods. A sourcebook*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Dewey, J. (1929). *La escuela y la sociedad*. Madrid: Librería española y extranjera.

- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2004a). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Dewey, J. (2004b). *La opinión pública y sus problemas*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Díaz-Guerrero, R., y Salas, M. (1975). *El diferencial semántico del idioma español*. México: Trillas.
- Driscoll, A. (2008). Carnegie's community-engagement classification: Intentions and insights. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 40(1), 38-41. doi: 10.3200/CHNG.40.1.38-41
- Driscoll, A. (2014). Analysis of the Carnegie Classification of Community Engagement patterns and impact on institutions. *New Directions for Institutional Research*, 162, 3-15. doi: 10.1002/ir.20072
- Duran, D., y Flores, M. (2014). Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado español y de Iberoamérica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 5-17.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-15.
- Einfeld, A., y Collins, D. (2008). The relationships between service-learning, social justice, multicultural competence, and civic engagement. *Journal of College Student Development*, 49(2), 95-109. doi: 10.1353/csd.2008.0017
- Elton, L. (2005). El saber y el vínculo entre la investigación y la docencia. En R. Barnett (Ed.), *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia* (pp. 145-158). Barcelona: Octaedro.
- Erasmus, M. (2007). Supporting academic staff as champions of service learning. *Education as Change*, 11(3), 109-126. doi: 10.1080/16823200709487183
- Escámez, J., y Sanz, J. R. (2017). La misión actual de la universidad en la construcción ética de la ciudadanía. En M. A. Hernández (Ed.), *Educación para la vida*

- ciudadana en una sociedad plural* (pp. 145-150). Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Escofet, A. (2017). *Aprenentatge servei i tecnologies digitals*. Recuperado de http://www.fbofill.cat/sites/default/files/aps_tecnologies_digitals_280317.pdf
- Escofet, A., Folgueiras, P., Luna, E., y Palou, B. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para la valoración de proyectos de aprendizaje-servicio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 929-949.
- Escofet, A., y Rubio, L. (2017). El valor de la reflexión en el aprendizaje-servicio. En L. Rubio y A. Escofet (Coords.), *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la universidad*. Barcelona: Octaedro / ICE-UB.
- Escudero, J. M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, 65-82. doi: 10.7179/psri_2009.16.05
- Eyler, J. (2000). What do we most need to know about the impact of service-learning on student learning? *Michigan Journal of Community Service Learning*, Volume Special(1), 11-17.
- Eyler, J. (2002). Reflection: Linking service and learning – linking students and communities. *Journal of Social Issues*, 58(3), 517-534. doi: 10.1111/1540-4560.00274
- Eyler, J., y Giles D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Eyler, J., y Giles, D. E. (2002). Using the problem solving interview to assess the impact of service-learning on understanding and critical thinking. En A. Furco y S. H. Billig (Eds.), *Service-learning. The essence of the pedagogy* (pp. 147-160). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Eyler, J., Giles, D. E., y Schmiede, A. (1996). *A practitioner's guide to reflection in service-learning: student voices & reflections*. Nashville, TN: Vanderbilt University.

- Fenzel, L. M., y Peyrot, M. (2005). Comparing college community participation and future service behaviors and attitudes. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 12(1), 23-31.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56.
- Fernández Rey, E., y García Murias, R. (2017). La producción científica en tesis doctorales sobre aprendizaje servicio en España (2000-2016). *Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 90-104. doi: 10.1344/%25x
- Fiuza, M. J., Lage, E., y Barcala, C. (2016). Sensibilización sobre inclusión y aprendizaje servicio en la Facultad de Formación del Profesorado de Lugo. *Educación y Diversidad*, 10(2), 51-62.
- Fleming, J. (2015). Exploring stakeholders' perspectives of the influences on student learning in cooperative education. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 16(2), 109-119.
- Folgueiras, P., Aramburuzabala, P., Opazo, H., Mugarra, A., y Ruiz, A. (2018). Service-learning: A survey of experiences in Spain. *Education, Citizenship, and Social Justice*, 1-19. doi: 10.1177/1746197918803857
- Folgueiras, P., Luna, E., y Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-157
- Fredericksen, P. J. (2000). Does service learning make a difference in student performance? *The Journal of Experiential Education*, 23(2), 64-74. doi: 10.1177/105382590002300204
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Furco, A. (1995). *Evaluation System for Experiential Education Programs (ESEE)*. Recuperado de <https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1044&context=slceeval>
- Furco, A. (1996). Service-learning: a balanced approach to experiential education. En B. Taylor (Ed.), *Expanding Boundaries: Serving and Learning* (pp. 2-6). Washington, DC: Corporation for National Service.

- Furco, A. (1999). *Self-assessment rubric for the institutionalization of service-learning in higher education*. Recuperado de <https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.ie/&httpsredir=1&article=1105&context=slceslgen>
- Furco, A. (2001). Advancing service-learning at research universities. *New Directions for Higher Education*, 114, 67-78. doi: 10.1002/he.15.abs
- Furco, A. (2003). Issues of definition and program diversity in the study of service-learning. En S. H. Billig y A. S. Waterman (Eds.), *Studying service-learning. Innovations in education research methodology* (pp. 13-33). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Furco, A. (2005). Impacto de los proyectos de aprendizaje servicio. Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. En A. González y R. Montes (Comps.), *Aprendizaje y Servicio Solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos* (pp. 19-26). Buenos Aires: CLAYSS.
- Furco, A. (2006). *Self-assessment rubric for the institutionalization of service-learning in higher education (revised 2006)*. Recuperado de <https://compact.org/who-we-are/our-coalition/members/how-to-join/tennessee/files/sarubric.pdf>
- Furco, A. (2007). Institutionalizing service-learning in higher education. En L. McIlrath e I. MacLabhrainn (Eds.), *Higher education and civic engagement: International perspectives* (pp. 65-82). Hampshire: Ashgate.
- Furco, A., y Moely, B. E. (2012). Using learning communities to build faculty support for pedagogical innovation: A multi-campus study. *The Journal of Higher Education*, 83(1), 128-153. doi: 10.1353/jhe.2012.0006
- Gaete, R. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España. *Revista de Educación*, 355, 109-133.
- Gairín, J. (2012). La transformación de la universidad. En A. de la Herrán y J. Paredes (Eds.), *Promover el cambio pedagógico en la universidad* (pp. 25-39). Madrid: Pirámide.

- Gallini, S. M., y Moely, B. E. (2003). Service-learning and engagement, academic challenge, and retention. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10(1), 5-14.
- García Álvarez, J. (2018). *Formación e inserción socio-laboral de los graduados en Pedagogía. De las expectativas a la realidad* (Tesis doctoral). Recuperado de <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/17247>
- García García, M., y Sánchez Calleja, L. (2017). El aprendizaje servicio y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. *Contextos Educativos*, 20, 127-145. doi: 10.18172/con.2991
- García-Gutiérrez, J., Ruiz-Corbella, M., y del Pozo, A. (2017). Developing civic engagement in distance education: A case study of virtual service-learning (vSL) programme in Spain. *Open Praxis*, 9(2), 235-244. doi: 10.5944/openpraxis.9-2-578
- García Manjón, J. V., y Pérez López, M. C. (2008). Espacio Europeo de Educación Superior, competencias profesionales y empleabilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(9), 1-12.
- García Ramos, J. M. (1991). La formación integral: objetivo de la Universidad (algunas reflexiones sobre la educación en la Universidad). *Revista Complutense de Educación*, 2(2), 323-335.
- García-Romero, D., Sánchez-Busqués, S., Lalueza, J. L. (2018). Exploring the value of service learning: students' assessments of personal, procedural, and content learning. *Estudios Sobre Educación*, 35, 557-577. doi: 10.15581/004.34.557-577
- Gargallo, B. (2016). Métodos centrados en el aprendizaje y aprendizaje autorregulado en la sociedad del conocimiento. En M. A. Santos Rego (Ed.), *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e Innovación en la Universidad* (pp. 115-136). Madrid: Biblioteca nueva.
- Gargallo, B., Campos, C., y Almerich, G. (2016). Aprender a aprender en la universidad. Efectos de una materia instrumental sobre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico. *Cultura y Educación*, 28(4), 771-810. doi: 10.1080/11356405.2016.1230293
- Gargallo, B., Garfella, P. R., y Pérez, C. (2006). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Bordón*, 58(3), 45-61.

- Gargallo, B., Gargella, P. R., Sánchez, F., Ros, C., y Serra, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 16-28.
- Gargallo, B., Pérez, C., Serra, B., Sánchez, F., y Ros, I. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(1), 1-11.
- Gargallo, B., Suárez, J., Garfella, P. R., y Fernández March, A. (2011). El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. *Estudios Sobre Educación*, 21, 9-40.
- Gasca-Pliego, E., y Olvera-García, J. C. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 56, 37-58.
- Gelmon, S. B. (2000). Challenges in assessing service-learning. *Michigan Journal of Community Service-Learning, Special Volume*(1), 84-90.
- Gelmon, S. B., Holland, B. A., Driscoll, A., Spring, A., y Kerrigan, S. (2001). *Assessing service-learning and civic engagement. Principles and techniques*. Boston, MA: Campus Compact.
- Gil Gómez, J., Chiva Bartoll, O., y Martí Puig, M. (2013). La adquisición de la competencia social y ciudadana en la Universidad mediante el aprendizaje-servicio. un estudio cuantitativo y cualitativo en el ámbito de la Educación física. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 89-108.
- Gil-Gómez, J., Moliner-García, M., Chiva-Bartoll, O., y García López, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73. doi: 10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45071
- Giles, D. E. (1987). Dewey's theory of experience: implications for service-learning. *Journal of Cooperative Education*, 27(2), 87-90.
- Giles, D. E., y Eyler, J. (1994). The theoretical roots of service in John Dewey: toward a theory of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1), 77-85.

- Gillanders, C., Cores, A., y Tojeiro, L. (2018). Educación musical y aprendizaje-servicio: estudio de caso en la formación de futuros docentes de Educación Primaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 42, 16-30. doi: 10.7203/LEEME.42.12329
- Gimeno, J. (2012). ¿Por qué habría de renovarse la enseñanza en la universidad? En J. Bautista (Coord.), *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (pp. 27-51). Barcelona: Graó.
- González Geraldo, J. L., Jover, G., y Martínez, M. (2017). La ética del aprendizaje servicio en la universidad: una interpretación desde el pragmatismo. *Bordón*, 69(4), 63-78. doi: 10.13042/Bordon.2017.690405
- González Geraldo, J. L., y Ramos, F. J. (2012). Conociendo los límites de la Sociedad del Conocimiento. En L. García Aretio (Ed.), *Sociedad del conocimiento y educación* (pp. 67-71). Madrid: UNED.
- González Maura, V. (2006). La formación de competencias profesionales en la Universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. *XXI, Revista de Educación*, 8, 175-187.
- González Maura, V., y González Tirados, R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: Un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209.
- González Ramírez, T. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior: una nueva oportunidad para la universidad. En P. Colás y J. de Pablos (Coords.), *La Universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia* (pp. 27-55). Málaga: Aljibe.
- González Tirados, R. M. (1989). *Análisis de las causas del fracaso académico en la Universidad Politécnica de Madrid*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Goni, J. M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Barcelona: Octaedro.

- Gray, M. J., Ondaatje, E. H., y Zakaras, L. (1999). *Combining service and learning in higher education: Learn and Serve America, Higher Education*. Santa Mónica, CA: RAND Education.
- Grusky, S. (2000). International service learning. A critical guide from an impassioned advocate. *American Behavioral Scientist*, 43(5), 858-867. doi: 10.1177/00027640021955513
- Guibert, J. M. (2012). La innovación y la responsabilidad social: Una dimensión clave universitaria. En A. Villa (Ed.), *Avances en la innovación universitaria. Tejiendo el compromiso de las universidades* (pp. 221-234). Bilbao: Foro Internacional de Innovación Universitaria.
- Guthrie, K. L., y McCracken, H. (2010). Teaching and learning social justice through online service-learning courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11(3), 78-94. doi: 10.19173/irrodl.v11i3.894
- Guthrie, K. L., y McCracken, H. (2014). Reflection: the importance of making meaning in e-service-learning courses. *Journal of Computing in Higher Education*, 26, 238-252. doi: 10.1007/s12528-014-9087-9
- Hahn, T. W., y Hatcher, J. A. (2013). *The relationship between service-learning and deep learning*. Recuperado de <https://archives.iupui.edu/handle/2450/7171>
- Hahn, T. W., y Hatcher, J. A. (2015). The relationship between enrollment in service-learning courses and deep approaches to learning: a campus study. *PRISM: A Journal of Regional Engagement*, 4(2), 55-70.
- Hammond, C. (1994). Integrating service and academic study: faculty motivation and satisfaction in Michigan Higher Education. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1), 21-28.
- Harkavy, I., y Benson, L. (1998). De-Platonizing and democratizing education as the bases of service learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 73, 11-20. doi: 10.1002/tl.7302
- Harkavy, I., y Hartley, M. (2010). Pursuing Franklin's dream: philosophical and historical roots of service-learning. *American Journal of Community Psychology*, 46, 418-427. doi: 10.1007/s10464-010-9341-x

- Hart, S. M., y King, J. R. (2007). Service learning and literacy tutoring: Academic impact on pre-service teachers. *Teacher and Teaching Education*, 23, 323-338. doi: 10.1016/j.tate.2006.12.004
- Hartman, D., y Rola, G. (2000). Going global with service-learning. *Metropolitan Universities*, 11(1), 15-23.
- Harwood, A. M., Fliss, D., y Gaulding, E. (2006). Impacts of a service-learning seminar and practicum on preservice teachers' understanding of pedagogy, community, and themselves. En K. McNight, G. Davidson, S. H. Billig, y N. C. Springer (Eds.), *Advancing knowledge in service-learning. Research to transform the field* (137-158). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Hatcher, J. A. (1997). The moral dimensions of John Dewey's philosophy: implications for undergraduate education. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4(1), 22-29.
- Hatcher, J. A., Bringle, R. G., y Muthiah, R. (2004). Designing effective reflection: What matters to service-learning? *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11(1), 38-46.
- Hatcher, J. A., y Erasmus, M. A. (2008). Service-learning in the United States and South Africa: A comparative analysis informed by John Dewey and Julius Nyerere. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 15(1), 49-61.
- Haynes, S. N., Richard, D. C. S., y Kubany, E. S. (1995). Content validity in psychological assessment: a functional approach to concepts and methods. *Psychological Assessment*, 7(3), 238-247. doi: 10.1037/1040-3590.7.3.238
- Hébert, A., y Hauf, P. (2015). Student learning through service learning: Effects on academic development, civic responsibility, interpersonal skills and practical skills. *Active Learning in Higher Education*, 16(1), 37-49. doi: 10.1177/1469787415573357
- Hecht, D. (2003). Issues on research design and statistical analysis. En S. H. Billig y A. S. Waterman (Eds.), *Studying service-learning. Innovations in education research methodology* (pp. 107-123). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heffernan, K. (2001). *Fundamentals of service-learning course construction*. Boston, MA: Campus Compact.

- Hernández, F., y Maquilón, J. J. (2010). El proceso de investigación. Del problema al informe de investigación. En M. P. Colás, L. Buendía, y F. Hernández (Coords.), *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral* (pp. 31-62). Barcelona: Davinci Continental.
- Herrera, A. (2008). La responsabilidad social universitaria en América Latina. En Global University Network for Innovation (GUNI) (Ed.), *La educación superior en el mundo. Educación superior, Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social* (pp. 295-297). Madrid: GUNI / Mundi-Prensa.
- Hironimus-Wendt, R. J., y Lovell-Troy, L. (1999). Grounding service learning in social theory. *Teaching Sociology*, 27, 360-372.
- Holland, B. (1997). Analyzing institutional commitment to service: a model of key organizational factors. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4(1), 30-41.
- Holland, B. (1999). Factors and strategies that influence faculty involvement in public service. *Journal of Public Service and Outreach*, 4(1), 37-43.
- Holland, B. (2001). A comprehensive model for assessing service-learning and community-university partnerships. *New Directions for Higher Education*, 114, 51-60.
- Hollister, R. M., Pollock, J. P., Gearan, M., Redi, J., Stroud, S., y Babcock, E. (2012). The Talloires Network: A global coalition of engaged universities. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 16(4), 81-102.
- Holsapple, M. A. (2012). Service-learning and student diversity outcomes: Existing evidence and directions for future research. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 18(2), 5-18.
- Honnet, E. P., y Poulsen, S. J. (1989). *Principles of good practice for combining service and learning*. Recuperado de <https://www.coastal.edu/media/academics/service-learning/documents/Principles%20of%20Good%20Practice%20for%20Combining%20Service%20and%20Learning.pdf>
- Howard, J. (1993). Community service learning in the curriculum. En J. Howard (Ed.), *Praxis I: A faculty casebook on community service learning* (pp. 3-12). Ann Arbor: University of Michigan Office of Community Service Learning.

- Howard, J. (1998). Academic service learning: a counternormative pedagogy. *New Directions for Teaching and Learning*, 73, 21-29. doi: 10.1002/tl.7303
- Howard, J. (2001). *Service-learning course design workbook*. Ann Arbor, MI: OCSL Press.
- Howard, J. (2003). Service-learning research: Foundational issues. En S. H. Billig y A. S. Waterman (Eds.), *Studying service-learning. Innovations in education research methodology* (pp. 1-12). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hu, L. T., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Hunter, S., y Brisbin, R. A. (2000). The impact of service-learning on democratic and civic values. *PS: Political Science and Politics*, 33(3), 623-626. doi: 10.1017/s1049096500061667
- Imperial, M. T., Perry, J., y Katula, M. C. (2007). Incorporating service learning into public affairs programs: Lessons from the literature. *Journal of Public Affairs Education*, 13(2), 231-252.
- Itin, C. M. (1999). Reasserting the philosophy of experiential education as a vehicle for change in the 21st century. *Journal of Experiential Education*, 22(2), 91-98. doi: 10.1177/105382599902200206
- Ives, B., y Obenchain, K. (2006). Experiential education in the classroom and academic outcomes: for those who want it all. *Journal of Experiential Education*, 29(1), 61-77. doi: 10.1177/105382590602900106
- Iyer, R., Carrington, S., Mercer, L., y Selva, G. (2018). Critical service-learning: promoting values orientation and enterprise skills in pre-service teacher programmes. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(2), 133-147. doi: 10.1080/1359866X.2016.1210083
- Jacoby, B. (1996a). Service-learning in today's higher education. En B. Jacoby y asociados (Eds.), *Service-learning in higher education: concepts and practices* (pp. 3-25). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Jacoby, B. (1996b). Securing the future of service-learning in higher education. A mandate for action. En B. Jacoby y colaboradores (Eds.), *Service-learning in higher education: concepts and practices* (pp. 317-335). San Francisco, CA: Jossey Bass.

- Jameson, J. K., Clayton, P. H., y Ash, S. L. (2013). Conceptualizing, assessing, and investigating academic learning in service learning. En P. H. Clayton, R. G. Bringle, y J. A. Hatcher (Eds.), *Research on service learning. Conceptual frameworks and assessment. Volume 2A: students and faculty* (pp. 85-110). Sterling, VA: Stylus.
- Jerome, L. (2012). Service learning and active citizenship education in England. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(1), 59-70. doi: 10.1177/1746197911432594
- Jiménez Vivas, A. (2009). Reflexiones sobre la necesidad de acercamiento entre universidad y mercado laboral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(1), 1-8.
- Johnson, A. M., y Notah, D. J. (1999). Service learning: history, literatura, review, and a pilot study of eighth graders. *The Elementary School Journal*, 99(5), 453-467. doi: 10.1086/461935
- Johnson, R. B., y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. doi: 10.3102/0013189X033007014
- Jones, S., Gilbride-Brown, J., y Gasiorski, A. (2005). Getting inside the “underside” of service-learning: student resistance and possibilities. En D. W. Butin (Ed.), *Service-learning in higher education. Critical issues and directions* (pp. 3-24). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Jorge, E. (2003). Outcomes for community partners in an unmediated service-learning program. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10(1), 28-38.
- Jouannet, C., Ponce, C., y Contreras, A. (2012). Impacto de la metodología aprendizaje-servicio (A+S) según la percepción de los docentes. En M. A. Herrero y M. N. Tapia (Comps.), *II Jornada de Investigadores sobre Aprendizaje-Servicio* (pp. 65-68). Buenos Aires: CLAYSS / Red Iberoamericana de Aprendizaje Servicio.
- Jover, G. (2016). Aprendizaje y pragmatismo universitario en la sociedad del conocimiento. En M. A. Santos Rego (Ed.), *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e innovación en la universidad* (pp. 23-40). Madrid: Biblioteca nueva.
- Jover, G., y González Geraldo, J. L. (2013). Recreación del Espacio Europeo de Educación Superior en el horizonte de la sociedad de la sabiduría: hacia un nuevo

- escenario docente. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(3), 5-24.
- Kamuche, F. U. (2006). Service learning and student performance. *Academic Exchange*, 10(3), 187-191.
- Kaye, C. B. (2017). Service-learning. A journey of a lifetime. En R. Shumer (Ed.), *Where's the wisdom in service-learning?* (pp. 143-155). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Kerlinger, F. N., y Lee, B. H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Kezar, A., y Rhoads, R. A. (2001). The dynamic tensions of service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 72(2), 148-171. doi: 10.1080/00221546.2001.11778876
- Kiely, R. (2004). A chameleon with a complex: searching for transformation in international service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10(2), 5-20.
- Kolb, A. Y., y Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193-212. doi: 10.5465/amle.2005.17268566
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience at the source of learning and development*. Nueva Jersey, NJ: Prentice Hall.
- Kolb, D. A., Rubin, I. M., y McIntyre, J. M. (1982). *Psicología de las organizaciones. Experiencias*. Madrid: Prentice Hall Internacional.
- Kozak, J., y Larsen, M. A. (2016). Conclusion. ISL and host communities – relationships and responsibility. En M. A. Larsen (Ed.), *International Service Learning. Engaging Host Communities* (pp. 263-276). Nueva York, NY: Routledge.
- Kraft, R. J. (1996). Service-learning. An introduction to its theory, practice, and effects. *Education and Urban Society*, 28(2), 131-159. doi: 10.1177/0013124596028002001
- Kushnir, I. (2016). The role of the Bologna Process in defining Europe. *European Educational Research Journal*, 16(6), 664-675. doi: 10.1177/1474904116657549

- Lake, V. E., y Jones, I. (2008). Service-learning in early childhood teacher education: Using service to put meaning back into learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2146-2156. doi: 10.1016/j.tate.2008.05.003
- Lake, V. E., Winterbottom, C., Ethridge, E. A., y Kelly, L. (2015). Reconceptualizing teacher education programs: Applying Dewey's theories to service-learning with early childhood preservice teachers. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 19(2), 93-116.
- Lambright, K., y Lu, Y. (2009). What Impacts the Learning in Service Learning? An Examination of Project Structure and Student Characteristics. *Journal of Public Affairs Education*, 15(4), 425-444.
- Lamo, E., González, J. M., y Torres, C. (1994). *La sociología del conocimiento y de la ciencia*. Madrid: Alianza.
- Lane, R. E. (1966). The decline of politics and ideology in a knowledgeable society. *American Sociological Review*, 31(5), 649-662. doi: 10.2307/2091856
- Larrán, M., y Andrades, F. J. (2013). Frenos y aceleradores para la implantación de la responsabilidad social en las universidades españolas. *Prisma Social. Revista de Ciencias Sociales*, 10, 233-270.
- Latorre, A., del Rincón, D., y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Le Grange, L. (2007). The "theoretical foundations" of community service-learning: from taproots to rhizomes. *Education as Change*, 11(3), 3-13. doi: 10.1080/16823200709487174
- Leimer, C., Yue, H., y Rogulkin, D. (2009). *Does service learning help students succeed? Assessing the effects of Service-Learning at California State University-Fresno*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521013.pdf>
- Lester, S. W., Tomkovick, C., Wells, T., Flunker, L., y Kickul, J. (2005). Does Service-Learning add value? Examining the perspective of multiple stakeholders. *Academy of Management Learning and Education*, 4(3), 278-294. doi: 10.5465/amle.2005.18122418
- Levesque-Bristol, C., y Richards, K. A. (2014). Evaluating civic learning in service-learning programs: creation and validation of the Public Affairs Scale–Short Survey

- (PAS-SS). *Journal of Public Affairs Education*, 20(3), 413-428. doi: 10.1080/15236803.2014.12001796
- Lewin, K. (1978). *La teoría del campo en la ciencia social*. Buenos Aires: Paidós.
- Lim, S., y Bloomquist, C. (2014-2015). Distinguishing service learning from other types of experiential learning. *Education for Information*, 31, 195-207. doi: 10.3233/EFI-150952
- Liu, G. (1995). Knowledge, foundations, and discourse: philosophical support for service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2(1), 5-18.
- Lockeman, K. S., y Pelco, L. E. (2013). The relationship between service-learning and degree completion. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 20(1), 18-30.
- Longueira, S., y Mariño, R. (2018). Proyecto de ApS "EDUCO": de la Educación Social a la intervención educativa a través de un aprendizaje situado. En V. Martínez, N. Melero, E. Ibáñez, y M. C. Sánchez (Eds.), *El aprendizaje-servicio en la universidad. Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible* (pp. 369-374). Salamanca: Comunicación social.
- López-Barajas, E. (2006). Las organizaciones que aprenden en el Espacio Europeo de Educación Superior. En M. A. Murga y M. P. Quicios (Coords.), *La reforma de la universidad. Cambios exigidos por la nueva Europa* (pp. 57-69). Madrid: Dykinson.
- López Vélez, A. L. (2016). Propuesta de modelo de evaluación de la Innovación Social Universitaria Responsable (ISUR). *Estudios Sobre Educación*, 30, 71-93. doi: 10.15581/004.30.71-93.
- Lowden, K., Hall, S., Elliot, D., y Lewin, J. (2011). *Employers' perceptions of the employability skills of new graduates*. Glasgow: University of Glasgow SCRE Centre and Edge Foundation.
- Lucas, S., y Martínez-Odría, A. (2012). La implantación y difusión del aprendizaje-servicio en el contexto educativo español. Retos de futuro de una metodología de enseñanza aprendizaje para promover la innovación en la educación superior. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*, 1, 1-14. Recuperado de <http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/122>

- Mabry, J. B. (1998). Pedagogical variations in service-learning and student outcomes: how time, contact, and reflection matter. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 5(1), 32-47.
- MacFarlane, B. (2008). El servicio en la vida académica. En R. Barnett (Ed.), *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia* (pp. 215-230). Barcelona: Octaedro.
- MacLabhrainn, I., y McIlrath, L. (2007). Introduction. En L. McIlrath e I. MacLabhrainn (Eds.), *Higher education and civic engagement: International perspectives* (pp. xxi-xxv). Hampshire: Ashgate.
- Maddux, H. C., y Donnett, D. (2015). John Dewey's pragmatism: implications for reflection in service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 21(2), 64-73.
- Markus, G. B., Howard, J., y King, D. C. (1993). Integrating community service and classroom instruction enhances learning: results from an experiment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(4), 410-419. doi: 10.3102/01623737015004410
- Martín, X., y Rubio, L. (Coords.). (2007). *Experiències d'aprenentatge servei*. Barcelona: Octaedro.
- Martín Cabrera, E., y González Afonso, M. (2010). *El rendimiento académico del alumnado de nuevo ingreso en la Universidad de La Laguna*. La Laguna: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna.
- Martínez Domínguez, B., y Martínez Domínguez, I. (2015). El aprendizaje servicio y la formación inicial de los profesionales de la educación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 244-260.
- Martínez Domínguez, B., Martínez Domínguez, I., Alonso, I., y Gezuraga, M. (2013). El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 99-117.
- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102.
- Martínez, M. (Ed.). (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro / ICE UB.

- Martínez, M., Buxarrais, M. R., y Esteban, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17-43.
- Martínez, M., y Esteban, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. *Revista Española de Pedagogía*, 73(230), 63-84.
- Martínez, M., y Puig, J. M. (2011). Aprenentatge servei: de l'Escola Nova a l'educació d'avui. *Temps d'Educació*, 41, 11-24.
- Martínez-Odría, A. (2005). *Service-Learning o Aprendizaje-Servicio: Una propuesta de incorporación curricular del voluntariado* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Navarra, Pamplona.
- Martínez-Odría, A. (2007). Service-learning o aprendizaje-servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón*, 59(4), 627-640.
- Martino, S. C., y Naval, C. (2013). La formación ética y cívica en la universidad. El papel de los docentes. *EDETANIA*, 43, 161-186.
- Marton, F., y Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I-Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11. doi: 10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x
- Matthews, P. H., Dorfman, J. H., y Wu, X. (2015). The impacts of undergraduate service-learning on post-graduation employment outcomes. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 3(1). Recuperado de <https://journals.sfu.ca/iarslce/index.php/journal/article/view/109/71>
- Maynes, N., Hatt, B., y Wideman, R. (2013). Service Learning as a practicum experience in a pre-service education program. *Canadian Journal of Higher Education*, 43(1), 80-99.
- Mayor, D., y Rodríguez Martínez, D. (2016). Aprendizaje-Servicio y práctica docente: una relación para el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 535-552. doi: 10.6018/rie.34.2.231401
- McCarthy, A. M., y Tucker, M. L. (1999). Student attitudes toward service-learning: implications for implementation. *Journal of Management Education*, 23(5), 554-573. doi: 10.1177/105256299902300511

- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for “intelligence”. *American Psychologist*, 28(1), 1-14. doi: 10.1037/h0034092
- McGorry, S. Y. (2012). No significant difference in service learning online. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16(4), 45-54. doi: 10.24059/olj.v16i4.218
- McIlrath, L. (2012). Community perspective on university partnership – Prodding the sacred cow. En L. McIlrath, A. Lyons, y R. Munck (Eds.), *Higher education and civic engagement. Comparative perspectives* (pp. 139-154). Nueva York, NY: Palgrave Macmillan.
- McIlrath, L. (2015). La universidad cívica ¿Un vacío legal y político? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 26-40.
- McIlrath, L. (2016). Democratising Knowledge through civic engagement. The case of National University of Ireland, Galway. En M. A. Santos Rego (Ed.), *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e Innovación en la Universidad* (pp. 179-195). Madrid: Biblioteca Nueva.
- McIlrath, L., y Puig, G. (2013). Institucionalización del aprendizaje-servicio en educación superior. El caso de la National University of Ireland Galway. En L. Rubio, E. Prats, y L. Gómez (Coords.), *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad* (pp. 273-279). Barcelona: ICE Universitat de Barcelona.
- Medina, R. (2005). Misiones y funciones de la universidad en el espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 17-42.
- Méndez, C. (2005). La implantación del sistema de créditos europeo como una oportunidad para la innovación y la mejora de los procedimientos de enseñanza/aprendizaje en la Universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 63(230), 43-62.
- Mezirow, J. (1977). Perspective transformation. *Studies in Adult Education*, 9(2), 153-164. doi: 10.1080/02660830.1977.11730750
- Miller, K. K., Yen, S., y Merino, N. (2002). Service-learning and academic outcomes in an undergraduate child development course. En S. H. Billig y A. Furco (Eds.), *Service-learning through a multidisciplinary lens* (pp. 199-213). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. (2019). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Publicación 2018-2019*. Madrid: Autor.
- Ministerio de Educación. (2010). *Estrategia Universidad 2015. El camino para la modernización de la universidad*. Recuperado de http://www.uab.cat/doc/DOC_cei_estrategia2015_edicio2010
- Ministerio de Educación. (2011a). *La responsabilidad social de la universidad y el desarrollo sostenible*. Madrid: Autor.
- Ministerio de Educación. (2011b). *Estrategia Universidad 2015. Contribución de las universidades al progreso socioeconómico español 2010-2015*. Madrid: Autor.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2003). *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado de https://www2.uned.es/fac-poli/documentos_de_trabajo_c_politica/MEC-NORMATIVA/2documentomarco_2.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación. (2012). *Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*. Buenos Aires: Autor.
- Miron, D., y Moely, B. E. (2006). Community agency voice and benefit in service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 12(2), 27-37.
- Moely, B. E., Furco, A., y Reed, J. (2008). Charity and social change: the impact of individual preferences on service-learning outcomes. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 15(1), 37-48.
- Moely, B. E., e Ilustre, V. (2013). Stability and change in the development of college students' civic attitudes, knowledge, and skills. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 19(2), 21-35.
- Moely, B. E., e Ilustre, V. (2014). The impact of service-learning course characteristics on university students' learning outcomes. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 21(1), 5-16.
- Moely, B. E., e Ilustre, V. (2019). Service involvement and civic attitudes of university alumni: later-correlates of required public service participation during college. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 25(1), 30-42. doi: 10.3998/mjcsloa.3239521.0025.103

- Moely, B. E., McFarland, M., Miron, D., Mercer, S., e Ilustre, V. (2002). Changes in college students' attitudes and intentions for civic involvement as a function of service-learning experiences. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9(1), 18-26.
- Moely, B. E., Mercer, S. H., Ilustre, V., Miron, D., y MacFarland, M. (2002). Psychometric properties and correlates of the Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ): A measure of students' attitudes related to service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8(2), 15-26.
- Moore, D. T. (2000). The relationship between experiential learning research and service-learning research. *Michigan Journal of Community Service Learning, Special Volume*(1), 124-128.
- Mora, J. G. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 13-37.
- Morgan, W., y Streb, M. (2001). Building citizenship: how student voice in service-learning develops civic values. *Social Science Quarterly*, 82(1), 154-169. doi: 10.1111/0038-4941.00014
- Morton, K. (1995). The irony of service: charity, project and social change in service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2(1), 19-32.
- Morton, K. (1996). Issues related to integrating service-learning into the curriculum. En B. Jacoby y asociados (Eds.), *Service-learning in higher education: concepts and practices* (pp. 276-296). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Morton, K., y Troppe, M. (1996). From the margin to the mainstream: Campus Compact's Project on integrating service with academic study. *Journal of Business Ethics*, 15(1), 21-32. doi: 10.1007/bf00380259
- Mpofu, E. (2007). Service-learning effects on the academic learning of rehabilitation services students. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(1), 46-52.
- Mungaray, A. (2001). La educación superior y el mercado de trabajo profesional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(1), 1-12.
- Mungo, M. H. (2017). Closing the gap: can service-learning enhance retention, graduation, and GPAs of students of color? *Michigan Journal of Community Service Learning*, 23(2), 42-52. doi: 10.3998/mjcsloa.3239521.0023.203

- Muñoz, E., y Gómez, J. (2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 417-432.
- Murga, M. A. (2006). ¿Podría contribuir el EEES al desarrollo sostenible de Europa? Reflexiones desde la pedagogía. En M. A. Murga y M. P. Quicios (Coords.), *La reforma de la universidad. Cambios exigidos por la nueva Europa* (pp. 71-89). Madrid: Dykinson.
- Murray, R., Caulier-Grice, J., y Mulgan, G. (2010). *The Open Book of Social Innovation*. Recuperado de <https://youngfoundation.org/wp-content/uploads/2012/10/The-Open-Book-of-Social-Innovationg.pdf>
- Naval, C. (2008). Universidad y conciencia cívica. Alunas experiencias fructíferas: service learning y Campus Compact. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 57-77). Barcelona: Octaedro / ICE UB.
- Naval, C., y Arbués, E. (2016). El aprendizaje-servicio y la transición desde la educación superior al mundo del trabajo. En M. A. Santos Rego (Ed.), *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e innovación en la universidad* (pp. 219-239). Madrid: Biblioteca nueva.
- Naval, C., García, R., Puig, J., y Santos Rego, M. A. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encounters on Education*, 12, 77-91.
- Naval, C., y Ruiz-Corbellá, M. (2012). Aproximación a la responsabilidad social universitaria: La respuesta de la universidad a la sociedad. *Bordón*, 64(3), 103-115.
- Nduna, N. J. (2007). The community voice on service-learning: A good practice guide for higher education. *Education as Change*, 11(3), 69-78. doi: 10.1080/16823200709487180
- Niehaus, E., y Crain, L. K. (2013). Act local or global?: Comparing student experiences in domestic and international service-learning programs. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 20(1), 31-40.
- Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Andrés Bello.

- O'Connell, W. R. (1973). Service-Learning as a strategy for innovation in undergraduate instruction. En Southern Regional Education Board (Ed.), *Service-learning in the South. Higher Education and Public Service. 1967-1972* (pp. 4-7). Atlanta: Southern Regional Education Board.
- O'Meara, K. (2013). Research on faculty motivations for service learning and community engagement. En P. H. Clayton, R. G. Bringle, y J. A. Hatcher (Eds.), *Research on service learning. Conceptual frameworks and assessment. Volume 2A: students and faculty* (pp. 215-243). Sterling, VA: Stylus.
- Oficina Internacional del Trabajo. (2014). *Mejorar la empleabilidad de los jóvenes: la importancia de las competencias clave*. Recuperado de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_371815.pdf
- Opazo, H. (2015). *Experiencias de aprendizaje-servicio en la formación del profesorado. Un estudio de caso* (Tesis doctoral). Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/670908>
- Opazo, H., Aramburuzabala, P., y Cerrillo, R. (2016). A review of the situation of service-learning in higher education in Spain. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 17(1), 75-91.
- Opazo, H., Aramburuzabala, P., y Ramírez, C. (2018). Emotions related to Spanish student-teachers' changes in life purposes following service-learning participation. *Journal of Moral Education*, 47(2), 217-230. doi: 10.1080/03057240.2018.1438992
- Ortega, M. C. (2006). El proceso de convergencia europea y las funciones de la universidad del siglo XXI. En M. A. Murga y M. P. Quicios (Coords.), *La reforma de la universidad. Cambios exigidos por la nueva Europa* (pp. 195-201). Madrid: Dykinson.
- Osborne, R. E., Hammerich, S., y Hensley, C. (1998). Student effects of service-learning: tracking change across a semester. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 5(1), 5-13.
- Osgood, C. (1952). The nature and measurement of meaning. *Psychological Bulletin*, 49(3), 197-237. doi: 10.1037/h0055737

- Páez, M., y Puig, J. M. (2013). La reflexión en el aprendizaje-servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 13-32.
- Palenzuela, D. L. (1983). Construcción y validación de una Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), 185-215.
- Palos, J. (2009). ¿Por qué hacer actividades de aprendizaje servicio? En J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 151-161). Barcelona: Graó.
- Palos, J. (2015). Los proyectos de aprendizaje servicio siguen etapas bien establecidas y han de estar abiertos a cambios imprevistos. En J. M. Puig (Coord.), *11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* (pp. 103-105). Barcelona: Graó.
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)*. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=ES>
- Perales, M. J., Jornet, J. M., y González-Such, J. (2014). Tendencias en las políticas de formación y evaluación del profesorado en la Educación Superior en España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 53-64.
- Perdomo, I. (2006). Universidad, ciencia y conocimiento. Perspectiva sobre las consecuencias del Espacio Europeo de Educación Superior. En M. A. Murga y M. P. Quicios (Coords.), *La reforma de la universidad. Cambios exigidos por la nueva Europa* (pp. 15-28). Madrid: Dykinson.
- Pereyra, M. A., Luzón, A., y Sevilla, D. (2006). Las universidades españolas y el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Limitaciones y perspectivas de cambio. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 113-143.
- Permaul, J. S. (2009). Theoretical bases for service-learning: implications for program design and effectiveness. *New Horizons in Education*, 57(3), 1-7.
- Peters, S. J. (2004). Educating the civic profesional: reconfigurations and resistances. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11(1), 47-58.

- Peterson, J. J., Wardwell, C., Will, K., y Campana, K. L. (2014). Pursuing a purpose: The role of career exploration courses and service-learning internship in recognizing and developing knowledge, skills, and abilities. *Teaching of Psychology*, 41(4), 353-359. doi: 10.1177/0098628314549712
- Petkus, E. (2000). A theoretical and practical framework for service-learning in Marketing: Kolb's experiential learning cycle. *Journal of Marketing Education*, 22(1), 64-70. doi: 10.1177/0273475300221008
- Piaget, J. (1975). *A dónde va la educación*. Barcelona: Teide.
- Piaget, J. (1979). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Pike, G. R., Bringle, R. G., y Hatcher, J. A. (2014). Assessing civic engagement at Indiana University–Purdue University Indianapolis. *New Directions for Institutional Research*, 162, 87-97. doi: 10.1002/ir.20081
- Pozo, J. I., y Monereo, C. (2009). Introducción: La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambian nuestras formas de enseñar y aprender. En J. I. Pozo y M. P. Pérez Echevarría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 9-28). Madrid: Morata.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. doi: 10.1108/10748120110424816
- Pribbenow, D. A. (2005). The impact of service-learning pedagogy on faculty teaching and learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11(2), 25-38.
- Priegue, D., y Sotelino, A. (2016). Aprendizaje-servicio y construcción de ciudadanía intercultural: El proyecto PEINAS. *Foro de Educación*, 14(20), 361-382. doi: 10.14516/fde.2016.014.020.018
- Puig, J. M. (Coord.). (2009). *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Puig, J. M. (2015). Incorporar el aprendizaje servicio a un centro educativo requiere compromiso personal e inteligencia pedagógica. En J. M. Puig (Coord.), *11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* (pp. 77-89). Barcelona: Graó.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia / Octaedro.

- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X., y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación, número extraordinario*, 45-67.
- Puig, M., y Morales, J. A. (2015). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XXI*, 18(1), 259-282. doi: 10.5944/educXXI.18.1.12332
- Rama, D. V., Ravenscroft, S. P., Wolcott, S. K., y Zlotkowski, E. (2000). Service-learning outcomes: Guidelines for educators and researchers. *Issues in Accounting Education*, 15(4), 657-692. doi: 10.2308/iace.2000.15.4.657
- Ramaley, J. A. (2000). Strategic directions for service-learning research: a presidential perspective. *Michigan Journal of Community Service Learning, Special Vol.*(1), 91-97.
- Reeb, R. N., y Folger, S. F. (2013). Community outcomes of service learning. Research and practice from a systems theory perspective. En P. H. Clayton, R. G. Bringle, y J. A. Hatcher (Eds.), *Research on service learning. Conceptual frameworks and assessment. Volume 2B: communities, institutions, and partnerships* (pp. 389-418). Sterling, VA: Stylus.
- Reeb, R. N., Folger, S. H., Langsner, S., Ryan, C., Crouse, J. (2010). Self-efficacy in service-learning community action research: theory, research, and practice. *American Journal of Community Psychology*, 46(3-4), 459-471. doi: 10.1007/s10464-010-9342-9
- Reed, S. C., Rosenberg, H., Statham, A., y Rosing, H. (2015). The effect of community service learning on undergraduate persistence in three institutional contexts. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 21(2), 22-36.
- Reparaz, C., Arbués, E., Naval, C., y Ugarte, C. (2015). El Índice Cívico de los universitarios: sus conocimientos, actitudes y habilidades de participación social. *Revista Española de Pedagogía*, 73(260), 23-51.
- Rest, J., Bebeau, M., y Volker, J. (1986). An overview of the psychology of morality. En J. Rest (Ed.), *Moral development. Advances in research and theory* (pp. 1-27). Nueva York, NY: Praeger.
- Riesco, M. (2012). Cómo generar proyectos universitarios innovadores, ilusionantes y duraderos. En A. de la Herrán y J. Paredes (Eds.), *Promover el cambio pedagógico en la universidad* (pp. 75-98). Madrid: Pirámide.

- Rioja, A. (2006). El Proyecto Tuning. Una propuesta directriz del cambio. En M. A. Murga y M. P. Quicios (Coords.), *La reforma de la universidad. Cambios exigidos por la nueva Europa* (pp. 29-38). Madrid: Dykinson.
- Rivas, J. I., Leite, A. E., y Cortes, P. (2015). La escuela como contexto de la formación inicial del profesorado: aprendiendo desde la colaboración. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 228-242.
- Rodríguez Ayán, M. N., y Ruíz, M. A. (2011). Indicadores de rendimiento de estudiantes universitarios: calificaciones versus créditos acumulados. *Revista de Educación*, 355, 467-492.
- Rodríguez Espinar, S., Fita, E., y Torrado, M. (2003). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación*, 334, 391-414.
- Rodríguez Fernández, J. E., Crespo, J., y Mella, I. (2018). Espacios educativos y seguros: una experiencia de ApS en los parques infantiles de Santiago de Compostela. En V. Martínez, N. Melero, E. Ibáñez, y M. C. Sánchez (Eds.), *El aprendizaje-servicio en la universidad. Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible* (pp. 144-148). Salamanca: Comunicación social.
- Rodríguez Fernández, J. E., Sotelino, A., y Cambeiro, M. C. (2018). Proyecto EXCORAS: expresión corporal y aprendizaje-servicio en la Universidad de Santiago de Compostela. En V. Martínez, N. Melero, E. Ibáñez, y M. C. Sánchez (Eds.), *El aprendizaje-servicio en la universidad. Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible* (pp. 263-267). Salamanca: Comunicación social.
- Rodríguez Gallego, M. R. (2014). El aprendizaje-servicio como estrategia metodológica en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113. doi: 10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2009a). Innovación metodológica docente en el marco del espacio europeo de educación superior: Algunas reflexiones desde los retos de la sociedad del conocimiento. *XXI. Revista de Educación*, 11, 195-206.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2009b). El reto de la convergencia europea: necesidades y cambios. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(1), 20-30.

- Roldan, M., Strage, A., y David, D. (2004). A framework for assessing academic service-learning across disciplines. En M. Welch y S. H. Billig (Eds.), *New perspectives in service-learning. Research to advance the field* (pp. 39-59). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Root, S., Callahan, J., y Sepanski, J. (2002a). Service-learning in teacher education. A consideration of quantitative outcomes. En A. Furco y S. H. Billig (Eds.), *Service-learning. The essence of the pedagogy* (pp. 223-243). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Root, S., Callahan, J., y Sepanski, J. (2002b). Building teaching dispositions and service-learning practice: a multi-site study. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8(2), 50-60.
- Rosing, H., Reed, S., Ferrari, J. R., y Bothne, N. J. (2010). Understanding student complaints in the service-learning pedagogy. *American Journal of Community Psychology*, 46(3-4), 472-481. doi: 10.1007/s10464-010-9338-5
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 91-105). Barcelona: Graó.
- Rubio, L., Puig, J. M., Martín, X., y Palos, J. (2015). Analizar, repensar y mejorar los proyectos: una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje-servicio. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 111-126.
- Ruiz, C., y Martín, C. (2005). Innovación docente en la Universidad en el marco del EEES. *Educatio*, 23, 171-189.
- Ruiz-Corbella, M., y Bautista-Cerro, M. J. (2016). La responsabilidad social en la universidad española. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28, 159-188. doi: 10.14201/teoredu2016281159188
- Ruiz-Corbella, M., y García-Gutiérrez, J. (Eds.). (2019). *Aprendizaje-servicio. Los retos de la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Saltmarsh, J. (1996). Education for critical citizenship: John Dewey's contribution to the pedagogy of community service learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 3(1), 13-21.

- Saltmarsh, J. (2005). The civic promise of service learning. *Liberal Education*, 91(2), 50-55.
- Saltmarsh, J., Giles, D. E., Ward, E., y Buglione, S. M. (2009). Rewarding community-engaged scholarship. *New Directions for Higher Education*, 147, 25-35. doi: 10.1002/he.355
- Sanjuán, P., Pérez, A. M., y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(2), 509-513.
- Santos Rego, M. A. (1992). La acción reflexiva en educación: buscando lo sustancial. *Teoría de la Educación*, 4, 91-112.
- Santos Rego, M. A. (2005). La Universidad ante el proceso de convergencia europea: un desafío de calidad para la Unión. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 5-16.
- Santos Rego, M. A. (2011). Sostenibilidad y educación intercultural, el cambio de perspectiva. *Bordón*, 63(4), 123-135.
- Santos Rego, M. A. (2013a). ¿Para cuándo las universidades en la agenda de una democracia fuerte? Educación, aprendizaje y compromiso cívico en Norteamérica. *Revista de Educación*, 361, 565-590. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-361-233
- Santos Rego, M. A. (2013b). *Cosmopolitismo y educación. Aprender y trabajar en un mundo sin fronteras*. Valencia: Brief.
- Santos Rego, M. A. (Ed.). (2016a). *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e Innovación en la Universidad*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Santos Rego, M. A. (Ed.). (2016b). *A investigación educativa en Galicia. 2002-2014*. Vigo: Galaxia.
- Santos Rego, M. A., Jover, G., Naval, C., Álvarez Castillo, J. L., Vázquez Verdera, V., y Sotelino, A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario sobre práctica docente y actitud del profesorado universitario hacia la innovación (CUPAIN). *Educación XXI*, 20(2), 39-71. doi: 10.5944/educXXI.17806
- Santos Rego, M. A., y Lorenzo, M. (2007). *Universidade e construción da sociedade civil*. Vigo: Xerais.
- Santos Rego, M. A., y Lorenzo, M. (2009). *Educación para a cidadanía e os profesores. Visión e desafío*. Vigo: Xerais.

- Santos Rego, M. A., y Lorenzo, M. (2010). Dimensión cívica y desarrollo formativo de los estudiantes universitarios en el contexto español. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, número especial, 1-17.
- Santos Rego, M. A., y Lorenzo, M. (Eds.). (2018). *Guía para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la universidad*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., y Vázquez Rodríguez, A. (2018). *Educación no formal y empleabilidad de la juventud*. Madrid: Síntesis.
- Santos Rego, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Scales, P. C., Roehlkepartain, E. C., Neal, M., Kielsmeier, J. C., y Benson, P. L. (2006). Reducing academic achievement gaps: The role of community service and service learning. *Journal of Experiential Education*, 29(1), 38-60. doi: 10.1177/105382590602900105
- Schmidt, A., y Robby, M. A. (2002). What's the value of service-learning to the community? *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9(1), 27-33.
- Scott, J. H. (2012). The intersection of service-learning and moral growth. *New Directions for Student Services*, 139, 27-38. doi: 10.1002/ss.20020
- Seara, M. (2010). *Un nuevo modelo de universidad. Universidades para el desarrollo*. Huajuán de León: Universidad Tecnológica de la Mixteca.
- Serow, R. C., Calleson, D. C., Parker, L., y Morgan, L. (1996). Institutional support for service-learning. *Journal of Research and Development in Education*, 29(4), 220-225.
- Sessa, V., Natale, D., London, M., y Hopkins, C. (2010). How students learn in a service-learning course: a quasi-experimental field study of generative learning. *Journal of Community Engagement and Higher Education*, 1(2), 1-20.
- Shumer, R. (2003). Self-assessment for service-learning. En S. H. Billig y A. S. Waterman (Eds.), *Studying service-learning. Innovations in education research methodology* (pp. 149-171). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Shumer, R., Stanton, T. K., y Giles, D. E. (2017). History and precursors of service-learning theory, development and research. En R. Shumer (Ed.), *Where's the wisdom in service-learning?* (pp. 1-32). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital*. Recuperado de <http://clasicas.filos.unam.mx/files/2014/03/Conectivismo.pdf>
- Sierra, R. (2003). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Thomson.
- Sigmon, R. (1970). *Service-learning: an educational style*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED086076.pdf>
- Sigmon, R. (1979). Service-Learning: Three principles. *Synergist*, 9-11. Recuperado de <https://nsee.memberclicks.net/assets/docs/KnowledgeCenter/IntegratingExpEduc/BooksReports/55.%20service%20learning%20three%20principles.pdf>
- Sigmon, R. (1997). *Linking service with learning in liberal arts education*. Washington, DC: Council of Independent Colleges. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED446685.pdf>
- Silcox, H. C., y Leek, T. E. (1997). International service learning. *Phi Delta Kappan*, 78(8), 1-4. Recuperado de <http://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=slceinternational>
- Simonet, D. (2008). *Service-learning and academic success: The links to retention research*. Recuperado de http://www.compact.org/wp-content/uploads/resources/downloads/MN-SL_and_academic_success.pdf
- Simons, L., y Cleary, B. (2006). The influence of service learning on students' personal and social development. *College Teaching*, 54(4), 307-319. doi: 10.3200/ctch.54.4.307-319
- Simons, M., y Masschelein, J. (2009). The public and its university: beyond learning for civic employability? *European Educational Research Journal*, 8(2), 204-217. doi: 10.2304/eeerj.2009.8.2.204
- Smink, J., y Reimer, M. S. (2005). *Fifteen effective strategies for improving student attendance and truancy prevention*. Clemson: National Dropout Prevention Center. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED485683.pdf>

- Soler, P., Albertín, P., Bellera, J., Bonmatí, A., Heras, R., y Masgrau, M. (2014). La institucionalització de l'aprenentatge servei a la universitat espanyola. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*, 2, 1-15. Recuperado de <http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/655>
- Song, W., Furco, A., Lopez, I., y Maruyama, G. (2017). Examining the relationship between service-learning participation and the educational success of underrepresented students. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 24(1), 23-37. doi: 10.3998/mjcsloa.3239521.0024.103
- Sotelino, A. (2014). *Aprendizaje-servicio en las universidades gallegas. Evaluación y propuesta de desarrollo* (Tesis doctoral). Recuperado de <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/10842>
- Sotelino, A., Santos Rego, M. A., y García Álvarez, J. (2019). El aprendizaje-servicio como vía para el desarrollo de competencias interculturales en la universidad. *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 73-90. doi: 10.6018/j/363391
- Sotelino, A., Santos Rego, M. A., y Lorenzo, M. (2016). Aprender y servir en la universidad: una vía cívica al desarrollo educativo. *Teoría de la Educación*, 28(2), 225-248. doi: 10.14201/teoredu282225248
- Southern Regional Education Board. (1970). *Atlanta Service-Learning Conference report*. Atlanta: Autor. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED072718.pdf>
- Southern Regional Education Board. (Ed.). (1973). *Service-learning in the South. Higher Education and Public Service. 1967-1972*. Atlanta: Autor. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED082615.pdf>
- Souto-Otero, M., Ulicna, D., Schaepkens, L., y Bognar, V. (2013). *Study on the impact of Non-Formal Education in youth organisations on young people's employability*. Recuperado de http://euroscoutinfo.com/wp-content/uploads/2012/10/ReportNFE_PRINT.pdf
- Speck, B. W. (2001). Why Service-Learning? *New Directions for Higher Education*, 114, 3-12. doi: 10.1002/he.8
- Stanton, T. K., Giles, D. E., y Cruz, N. I. (1999). *Service-learning. A movement's pioneers reflect on its origins, practice, and future*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

- Stanton-Nichols, K., Hatcher, J., y Cecil, A. (2015). Deepening the institutionalization of service-learning: The added value of assessing the social return of investment. *Metropolitan Universities*, 26(2), 47-74.
- Stater, K. J., y Fotheringham, E. (2009). Mechanisms for institutionalizing service-learning and community partner outcomes. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 13(2), 7-30.
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: an interval estimation approach. *Multivariate Behavioural Research*, 25(2), 173-180. doi: 10.1207/s15327906mbr2502_4
- Steinberg, K. S., Bringle, R. G., y McGuire, L. E. (2013). Attributes of high-quality research on service-learning. En P. H. Clayton, R. G. Bringle, y J. A. Hatcher (Eds.), *Research on service learning. Conceptual frameworks and assessment. Volume 2A: students and faculty* (pp. 27-53). Sterling, VA: Stylus.
- Steinberg, K. S., Hatcher, J. A., y Bringle, R. G. (2011). Civic-minded graduate: a north star. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 18(1), 19-33.
- Steinke, P., y Buresh, S. (2002). Cognitive outcomes of service-learning: reviewing the past and glimpsing the future. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8(2), 5-14.
- Steinke, P., y Fitch, P. (2007). Assessing service-learning. *Research & Practice in Assessment*, 2(1), 24-29.
- Strage, A. A. (2000). Service-learning: Enhancing student learning outcomes in a college-level lecture course. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7(1), 5-13.
- Strain, C. R. (2005). Pedagogy and practice: service-learning and students' moral development. *New Directions for Teaching and Learning*, 103, 61-72. doi: 10.1002/tl.204
- Strait, J., y Sauer, T. (2004). Constructing experiential learning for online courses: the birth of e-service-learning. *Educause Quarterly*, 27(1), 62-65.
- Tanaka, J. S., y Huba, G. J. (1985). A fit index for covariance structure models under arbitrary GLS estimation. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38(2), 197-201. doi: 10.1111/j.2044-8317.1985.tb00834.x

- Tapia, M. N. (2004). *Aprendizaje y servicio solidario*. Madrid: CCS.
- Tapia, M. N. (2008). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. Martínez (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 27-56). Barcelona: Octaedro / ICE UB.
- Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio: una perspectiva latinoamericana. *Tzhoecoén. Revista Científica*, 3(5), 23-43.
- Tapia, M. N. (2012). Academic excellence and community engagement; reflections on the Latin American experience. En L. McIlrath, A. Lyons, y R. Munck (Eds.), *Higher education and civic engagement. Comparative perspectives* (pp. 187-203). Nueva York, NY: Palgrave Macmillan.
- Taylor, A., y Kahlke, B. (2017). Institutional logics and community service-learning in higher education. *Canadian Journal of Higher Education*, 47(1), 137-152.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias. *Herramientas*, 56, 20-30.
- Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje-servicio. *Cultura y Educación*, 25(3), 285-294. doi: 10.1174/113564013807749669
- Tejedor, F. J. (1998). *Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Tejedor, F. J., y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473.
- Tonkin, H., y Quiroga, D. (2004). A qualitative approach to the assessment of international service-learning. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 131-149.
- Ugarte, C., y Naval, C. (2008-2009). El desarrollo de las competencias cívicas en la universidad. Una experiencia de enseñanza on line-presencial. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 115-140.
- Ugarte, C., y Naval, C. (2010a). Desarrollo de competencias profesionales en la educación superior. Un caso docente concreto. *Revista Electrónica de Investigación*

- Educativa, Número especial*, 1-14. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/251/412>
- Ugarte, C., y Naval, C. (2010b). La formación política de los alumnos de educación secundaria. Descripción y valoración de programas de service-learning en los Estados Unidos y la Unión Europea. *Edetania*, 37, 109-128.
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior – 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- Universidade de Santiago de Compostela. (2011). *Plan Estratéxico 2011-2020. Universidade de Santiago de Compostela*. Recuperado de <http://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/gl/servizos/calidade/descargas/Planificacion/planEstratexicoUSC.pdf>
- Universidade de Santiago de Compostela. (2016). *Dende 1495 marcando o camiño a seguir. Memoria Bianual de Responsabilidade Social 2014-2015*. Recuperado de http://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/es/info_xeral/responsable/memoriars/descargas/mrs_2014-2015_es.pdf
- Universidade de Santiago de Compostela. (2019). *Programación Plurianual 2019-2022*. Recuperado de http://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/gl/goberno/claustro/certificacion-Linas-Xerais-da-Programacion-Plurianual-2019-2022ok.pdf_asinado.pdf_.pdf
- Välimaa, J., y Hoffman, D. (2008). Knowledge society discourse and higher education. *Higher Education*, 56, 265-285. doi: 10.1007/s10734-008-9123-7
- Vallaes, F., de la Cruz, C., y Sasía, P. M. (2009). *Responsabilidad social universitaria: Manual de primeros pasos*. México: McGraw-Hill.
- Valle, J. M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa. Tomo II. Medio siglo de acciones en materia de educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Vázquez Martínez, F. D. (2010). Competencias profesionales de los pasantes de enfermería, medicina y odontología en servicio social en México. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 28(4), 298-304. doi: 10.1590/s1020-49892010001000009
- Verducci, S., y Pope, D. (2001). Rationales for integrating service-learning in teacher education. En J. B. Anderson, K. J. Swick, y J. Yff (Eds.), *Service-learning in teacher education: Enhancing the growth of new teachers, their students, and communities* (pp. 2-18). Washington, DC: AACTE.
- Vernon, A., y Foster, L. (2002). Community agency perspectives in higher education. Service-learning and volunteerism. En S. H. Billig y A. Furco (Eds.), *Service-learning through a multidisciplinary lens* (pp. 153-175). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Vickers, M. (2007). Reversing the lens. Transforming teacher education through service-learning. En S. B. Gelmon y S. H. Billig (Eds.), *Service-learning. From passion to objectivity: international and cross-disciplinary perspectives on service-learning research* (pp. 199-216). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Vidal, C. (2012). El Espacio Europeo de Educación Superior y su implantación en las universidades españolas. *Revista Catalana de Dret Públic*, 44, 253-283.
- Villa, A. (2006). El proceso de convergencia europeo y el papel del profesorado. *Foro de Educación*, 7-8, 103-117.
- Villa, A. (2012). Modelo de innovación en educación superior: Un enfoque para el desarrollo y la evaluación de la innovación. En A. Villa (Ed.), *Avances en la innovación universitaria. Tejiendo el compromiso de las universidades* (pp. 319-338). Bilbao: Foro Internacional de Innovación Universitaria.
- Villa, A. (2014). La innovación social en el ámbito universitario: una propuesta para su diagnóstico y desarrollo. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(8), 188-218.
- Villa, A., y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Vogelgesang, L. J. (2009). Civic engagement and service-learning. The challenge and promise of research. En B. E. Moely, S. H. Billig, y B. A. Holland (Eds.), *Creating*

- our identities in service-learning and community engagement* (pp. 237-250). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wade, A., y Demb, A. (2009). A conceptual model to explore faculty community engagement. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 15(2), 5-16.
- Waldner, L. S., McGorry, S. Y., y Widener, M. C. (2010). Extreme e-service learning (XE-SL): e-service learning in the 100% online course. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 6(4), 839-851.
- Waldner, L. S., McGorry, S. Y., y Widener, M. C. (2012). E-service-learning: The evolution of service-learning to engage a growing online student population. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 16(2), 123-150.
- Waldstein, F. A. (2003). Epistemology and service-learning research. En S. H. Billig y A. S. Waterman (Eds.), *Studying service-learning. Innovations in education research methodology* (pp. 35-46). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Warchal, J., y Ruiz, A. (2004). The long-term effects of undergraduate service-learning programs on postgraduate employment choices, community engagement, and civic leadership. En M. Welch y S. H. Billig (Eds.), *New perspectives in service-learning. Research to advance the field* (pp. 87-106). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Ward, K., y Wolf-Wendel, L. (2000). Community-centered service-learning. Moving from doing for to doing with. *American Behavioral Scientist*, 43(5), 767-780. doi: 10.1177/00027640021955586
- Warren, J. L. (2012). Does service-learning increase student learning?: A meta-analysis. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 18(2), 56-61.
- Waterman, A. S. (2003). Issues regarding the selection of variables for study in the context of the diversity of possible student outcomes of service-learning. En S. H. Billig y A. S. Waterman (Eds.), *Studying service-learning. Innovations in education research methodology* (pp. 73-90). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Waters, S., y Anderson-Lain, K. (2014). Assessing the student, faculty, and community partner in academic service-learning: a categorization of survey posted online at

- Campus Compact member institutions. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 18(1), 89-121.
- Weglarz, S. G., y Seybert, J. A. (2004). Participant perceptions of a community college service-learning program. *Community College Journal of Research and Practice*, 28(2), 123-132. doi: 10.1080/10668920490253618
- Wittrock, M. (1974). Learning as a generative process. *Educational Psychologist*, 11, 87-95. doi: 10.1080/00461527409529129
- Woods, M., Paulus, T., Atkins, D. P., y Macklin, R. (2016). Advancing qualitative research using Qualitative Data Analysis Software (QDAS)? Reviewing potential versus practice in published studies using ATLAS.ti and NVivo, 1994-2013. *Social Science Computer Review*, 34(5), 1-21. doi: 10.1177/0894439315596311
- Wye, C., y Lim, Y. (2009). Perception differential between employers and undergraduates on the importance of employability skills. *International Education Studies*, 2(1), 95-105. doi: 10.5539/ies.v2n1p95
- Yoder, S. D. (2016). Pragmatism, pedagogy, and community service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 22(2), 5-15.
- York, T. T. (2016). Exploring service-learning outcomes and experiences for low-income, first-generation college students: a mixed-methods approach. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 4(1), 309-342.
- You, Z., y Rud, A. G. (2010). A model of Dewey's moral imagination for service learning: Theoretical explorations and implications for practice in higher education. *Education & Culture*, 26(2), 36-51.
- Yue, H., y Hart, S. M. (2017). Service learning and graduation: evidence from event history analysis. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 23(2), 24-41. doi: 10.3998/mjcsloa.3239521.0023.202
- Zabalza, M. A. (2003-2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos*, 6-7, 113-136. doi: 10.18172/con.531
- Zabalza, M. A. (2011). Metodología docente. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 75-98.

- Zamawe, F. C. (2015). The implication of using Nvivo software in qualitative data analysis: evidence-based reflections. *Malawi Medical Journal*, 27(1), 13-15. doi: 10.4314/mmj.v27i1.4
- Zayas, B., Gozálvéz, V., y Gracia, J. (2019). La dimensión ética y ciudadana del aprendizaje servicio: una apuesta por su institucionalización en la educación superior. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 1-15. doi: 10.5209/RCED.55443
- Zgaga, P. (2009). Higher Education and Citizenship: “the full range of purposes”. *European Educational Research Journal*, 8(2), 175-188. doi: 10.2304/eerj.2009.8.2.175
- Zhang, G., Zeller, N., Griffith, R., Metcalf, D., Williams, J., Shea, C., y Misulis, K. (2011). Using the Context, Input, Process, and Product Evaluation Model (CIPP) as a comprehensive framework to guide the planning, implementation, and assessment of service-learning programs. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 15(4), 57-84.
- Zhou, M., y Kim, S. S. (2006). Community forces, social capital, and educational achievement: the case of supplementary education in the Chinese and Korean immigrant communities. *Harvard Educational Review*, 76(1), 1-29. doi: 10.17763/haer.76.1.u08t548554882477
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. doi: 10.1207/s15430421tip4102_2
- Zlotkowski, E. (1995). Does service-learning have a future? *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2(1), 123-133.
- Zlotkowski, E. (2000). Service-learning research in the disciplines. *Michigan Journal of Community Service Learning, Special Volume*(1), 61-67.



ANEXOS





ANEXO I







Proyecto de Investigación

Aprendizaje-**S**ervicio e Innovación en la Universidad. Un programa para la mejora del rendimiento académico y el capital social de los estudiantes

EDU2013-41687-R (BOE 1/08/2014)

Cuestionario sobre Competencias Cívico-Sociales y Autoeficacia del Alumnado Universitario (CUCOCSA)



Por favor, responde a lo que se te solicita en las hojas de respuestas del cuestionario sobre competencias cívico-sociales y autoeficacia del alumnado universitario.

Lee atentamente las diversas cuestiones y selecciona la opción de respuesta que te resulte más próxima o que mejor se ajuste a tu situación. Ten en cuenta que no hay respuestas correctas ni incorrectas.

Muchas gracias por tu colaboración

Marca con una X según corresponda o completa la información requerida

1. Fecha de nacimiento:

2. Sexo:

☐

Hombre

☐

Mujer

3. Grado o Máster que cursas:

4. Curso (solo para Grado):

1º	2º	3º	4º	5º	6º
----	----	----	----	----	----

5. Facultad/Escuela:

6. Campus:

☐

Santiago de Compostela

☐

Lugo

7. ¿Participas en un programa de movilidad?

☐

No

☐

Sí. En caso afirmativo, indica cuál:

8. En tus años como estudiante universitario/a ¿has participado en algún proyecto promovido desde una materia o desde la Facultad/Escuela que implique un servicio a la comunidad?

☐ No

☐ Sí. En caso afirmativo, descríbelo brevemente:

9. A continuación te presentamos una serie de afirmaciones sobre la formación en la universidad para que indiques tu grado de acuerdo con cada una de ellas:

	Total desacuerdo	Desacuerdo	Indiferente	Acuerdo	Total acuerdo
1. Me motivan más las materias que permiten la aplicación práctica de teorías a la vida real					
2. Aprendo mejor los contenidos de una materia cuando están conectados con la vida real					
3. Cuando una materia es relevante para mi vida, aprendo más					
4. Lo que aprendo en la Universidad es útil para mi vida					
5. No me siento bien preparado/a para comenzar a trabajar					
6. No estoy seguro/a de lo que quiero hacer cuando acabe mis estudios					
7. En general, la formación que recibo en la Universidad me prepara adecuadamente para mi futuro profesional					

10. Por favor, indica la frecuencia que más se aproxima a la de tu participación en las siguientes acciones:

	Nunca	Anualmente	Semestralmente	Mensualmente	Semanalmente
1. Voluntario/a en el Servicio de Participación e Integración Universitaria de la USC (SEPIU)					
2. Voluntario/a en el campus en eventos puntuales (carrera solidaria, recabar ayuda ante una emergencia, ...)					
3. En una campaña política, debates políticos o ayudando durante la jornada de votación					
4. Voluntario/a a través de una organización externa a la USC					
5. Voluntario/a en tu comunidad en eventos puntuales (carrera solidaria, recabar ayuda ante una emergencia, ...)					

11. Los ítems que aparecen a continuación se refieren a cuestiones cívico-sociales. Por favor, indica tu grado de acuerdo con cada uno de ellos:

	Total desacuerdo	Desacuerdo	Indiferente	Acuerdo	Total acuerdo
1. Soy capaz de trabajar de un modo cooperativo con otras personas					
2. Soy capaz de comunicarme adecuadamente con los/as demás					
3. Me relaciono fácilmente con otras personas					
4. Trato de ponerme en el lugar de los/as demás para intentar comprender su situación					
5. Soy capaz de liderar grupos y motivar a otros/as para conseguir metas comunes					
6. Tenemos que mirar más allá de las personas para comprender sus problemas					
7. Necesitamos cambiar las actitudes de la gente para solucionar los problemas sociales					
8. Disfruto conociendo a personas procedentes de contextos diferentes al mío					
9. La diversidad cultural hace a un grupo más interesante y efectivo					
10. Me adapto con facilidad a otros ambientes culturales					
11. En todo lo que hago, me esfuerzo para ser una mejor persona					
12. Trato de asegurarme de que mis acciones no dañen intencionalmente a otra persona					
13. Cuando se trabaja en grupo, intento asegurarme de que todos/as sean escuchados antes de tomar una decisión					
14. Creo que si todas las personas aprendiesen y trabajasen cooperativamente, muchos de los problemas de la sociedad podrían solucionarse					
15. Para lograr un trabajo, poseer buenas competencias personales (responsabilidad, honradez, etc.) es tan importante como tener buenas competencias técnicas					
16. Me resulta fácil evaluar y aceptar las consecuencias de mis decisiones					
17. Soy capaz de identificar y controlar mis emociones y las de los/as demás					
18. Soy capaz de exponer mis ideas y puntos de vista con seguridad					
19. Soy capaz de generar nuevas ideas (soluciones, productos, puntos de vista...)					
20. Soy capaz de analizar información desde un punto de vista crítico					

12. Por último, indica tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

	Total desacuerdo	Desacuerdo	Indiferente	Acuerdo	Total acuerdo
1. Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados					
2. Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas					
3. Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones complejas					
4. Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo					
5. Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario					
6. Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer					
7. Me considero lo suficientemente capacitado/a para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica					
8. Pienso que tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez una materia					
9. Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica					
10. Tengo la convicción de que puedo hacer exámenes excelentes					
11. No me importa que los/as profesores/as sean exigentes y duros, pues confío mucho en mi propia capacidad académica					
12. Creo que soy una persona bastante capacitada y competente en mi vida académica					
13. Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico					
14. Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas					

13. ¿Participas o vas a participar en esta materia en un proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS)?

- ☐ No
- ☐ Sí

MUCHAS GRACIAS POR TU TIEMPO

Para cualquier duda o sugerencia, puedes contactar con nosotros

Miguel Anxo Santos Rego (miguelangel.santos@usc.es)

María del Mar Lorenzo Moledo (mdelmar.lorenzo@usc.es)



ANEXO II







**Aprendizaje-Servicio
e Innovación en la Universidad**

EDU2013 - 41687-R (BOE 1/08/2014)

Proyecto financiado por



CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN FINAL DEL PROYECTO DE APS

Alumnado

Facultad/Escuela:

Campus:

El cuestionario que se ofrece a continuación está elaborado para recoger tu opinión sobre el desarrollo del Proyecto de ApS en el que has participado.

Para nosotros es muy importante esta información, por lo que te pedimos que no dejes ninguna pregunta sin contestar, y que nos hagas todas aquellas sugerencias que consideres oportunas, incluso si tienes alguna que no figure recogida en los epígrafes. Para esto último, puedes hacer uso del apartado “otras observaciones”, que figura en la última página.

GRACIAS POR COLABORAR

MUY IMPORTANTE

Lee con atención el ejemplo.

La mecánica de esta evaluación consiste en lo siguiente:

- Te presentamos un aspecto del Proyecto, por ejemplo, su “Comprensión”.
- A continuación te pedimos que nos digas si es “fácil” del siguiente modo:

Comprensión del Proyecto

	1	2	3	4	5	
DIFÍCIL						FÁCIL

- Si señalas

	1	2	3	4	5
DIFÍCIL	X				
					FÁCIL

 entendemos que es “Muy Dificil”
- Si señalas

		1	2	3	4	5
DIFÍCIL			X			
						FÁCIL

 entendemos que es “Un poco Dificil”
- Si señalas

			1	2	3	4	5
DIFÍCIL				X			
							FÁCIL

 entendemos que es “Ni Dificil ni Fácil”
- Si señalas

				1	2	3	4	5
DIFÍCIL					X			
								FÁCIL

 entendemos que es “Un poco Fácil”
- Si señalas

					1	2	3	4	5
DIFÍCIL						X			
									FÁCIL

 entendemos que es “Muy Fácil”

**PROCURA CONTESTAR A TODAS LAS PREGUNTAS Y A TODOS LOS
CONCEPTOS QUE TE EXPONEMOS EN CADA UNA DE ELLAS**

El Proyecto de ApS en general

	1	2	3	4	5	
INÚTIL						ÚTIL
INSUFICIENTE						SUFICIENTE
INAPROPIADO						APROPIADO
CANSADO						DESCANSADO
PASIVO						ACTIVO
CORTO						LARGO
DESORDENADO						ORDENADO
CONFUSO						CLARO
TEÓRICO						PRÁCTICO
DESALENTADOR						MOTIVADOR
NO RECOMENDABLE						RECOMENDABLE

Las actividades del Proyecto en relación con la materia

	1	2	3	4	5	
DIFÍCILES						FÁCILES
INCOMPENSIBLES						COMPENSIBLES
INAPROPIADAS						APROPIADAS
ABURRIDAS						INTERESANTES
NO RELACIONADAS CON LA MATERIA						RELACIONADAS CON LA MATERIA
INÚTILES						ÚTILES
ESCASAS						ABUNDANTES

El servicio realizado

	1	2	3	4	5	
INÚTIL						ÚTIL
INSUFICIENTE						SUFICIENTE
INAPROPIADO						APROPIADO
INSATISFACTORIO						SATISFACTORIO
MALO						BUENO
PASIVO						ACTIVO

Tus aprendizajes

	1	2	3	4	5	
INÚTILES						ÚTILES
INSATISFACTORIOS						SATISFACTORIOS
POCOS						MUCHOS
INAPLICABLES						APLICABLES

La implicación del profesor/a

	1	2	3	4	5	
DISTANTE						CERCANO/A
PASIVO/A						ACTIVO/A
CONFUSO/A						CLARO/A
DESALENTADOR/A						MOTIVADOR/A
INSUFICIENTE						SUFICIENTE

La implicación del socio comunitario

	1	2	3	4	5	
DISTANTE						CERCANO/A
PASIVO/A						ACTIVO/A
CONFUSO/A						CLARO/A
DESALENTADOR/A						MOTIVADOR/A
INSUFICIENTE						SUFICIENTE

Tu implicación en el Proyecto

	1	2	3	4	5	
PASIVO/A						ACTIVO/A
IMPASIBLE						ENTUSIASTA
INSATISFACTORIA						SATISFACTORIA
INCONSTANTE						CONSTANTE
INSUFICIENTE						SUFICIENTE
INADECUADA						ADECUADA
DIFÍCIL						FÁCIL

OTRAS OBSERVACIONES

[illegible]



ANEXO III







Aprendizaje-Servicio e Innovación en la Universidad

EDU2013 - 41687-R (BOE 1/08/2014)

Proyecto financiado por



PROTOCOLO ENTREVISTA PROYECTO DE APS

Profesorado

Guía para la entrevista al profesorado

Fecha:
Centro:
Materia:
Nº profesores/as:

1) Presentación

Bienvenida y agradecimiento:

- Agradecer al profesorado su involucración en proyectos de ApS y su participación en la investigación.
- Anunciar que la entrevista será grabada con la intención de no perder información.

Información básica sobre el tema a tratar y el propósito del estudio:

El estudio se centra en conocer el impacto que el aprendizaje-servicio tiene en el alumnado universitario de la USC. Se enmarca en un proyecto de I+D+i que tiene el objetivo de evaluar la eficacia de esta metodología para mejorar las competencias sociales y las destrezas cívicas, así como el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

Objetivos perseguidos con la entrevista a los docentes:

- Analizar el modo en que se han desarrollado los proyectos de ApS en la USC y el impacto derivado en el alumnado
- Conocer la valoración del profesorado sobre la utilización del ApS en su docencia y la satisfacción final con el proyecto coordinado.

Normas básicas:

- Todas las informaciones y opiniones son importantes.
- Cada persona puede intervenir cuando lo estime oportuno y reconducir la entrevista en el sentido en que considere.
- La función del entrevistador es la de guiar y moderar, sin emitir juicios ni valoraciones.

2) Preguntas

Reflexión sobre la experiencia/proyecto y su impacto:

1. ¿Podéis describir brevemente en qué consistió finalmente vuestro proyecto de ApS (resaltar cambios respecto del esquema original)?
2. ¿Se cumplieron vuestras expectativas como docentes respecto de los objetivos fijados?
3. ¿Qué aprendizajes resaltaríais en vuestros alumnos/as? ¿Tuvo el proyecto algún impacto en las calificaciones?
4. ¿Qué mecanismos empleasteis para evaluar a los alumnos/as? ¿Y para el proyecto?
5. ¿Cómo definiríais la implicación de vuestros alumnos/as en el proyecto? (motivación, interés por las tareas...)
6. ¿Qué impacto creéis que tuvo vuestro proyecto de ApS en la organización con la que trabajasteis?
7. ¿Hicisteis divulgación de vuestro proyecto en el centro, Universidad...?

Reflexión sobre el proceso:

8. ¿Cuáles fueron las principales dificultades/problemas en el desarrollo del proyecto?
9. ¿Qué aspectos destacarías del proyecto como positivos en comparación con la dinámica habitual?

10. ¿Y como negativos?
11. ¿Podríais indicarnos vuestro grado de satisfacción personal y profesional con el proyecto de ApS?
12. ¿Tenéis intención de continuar con él (otros cursos, otras materias...)?
13. ¿Consideráis que es necesario introducir en el proyecto algún cambio o modificación?
14. ¿Tenéis algún comentario adicional o reflexión sobre vuestra experiencia que os gustaría añadir?

3) Conclusión de la entrevista

- Agradecer la participación al profesorado responsable.
- Resumir las principales conclusiones que se derivan de la entrevista.
- Hablar del futuro del proyecto de cara a futuras ediciones.

Descripción básica	
Método	Entrevista
Perfil de los participantes	Profesores responsables de los proyectos de ApS en la USC
Participantes	Varía en función de cada proyecto
Duración aproximada	15-25 minutos

